

Санкт-Петербургский государственный университет

МОСЯГИНА Анна Александровна

Выпускная квалификационная работа

**Эмоциональный комфорт подростков с трудностями саморегуляции
в образовательной среде**

Уровень образования: Магистратура

Направление 37.04.01 «Психология»

Основная образовательная программа ВМ.5729.2019 «Психология
образования»

Научный руководитель:
профессор кафедры психологии образования и педагогики
Санкт-Петербургского государственного университета,
доктор психологических наук, профессор
Посохова Светлана Тимофеевна

Рецензент:
доцент кафедры педагогики и психологии экстремальных ситуаций
Санкт-Петербургского университета ГПС МЧС России,
кандидат психологических наук, доцент
Акиндинова Ирина Александровна

Санкт-Петербург

2021

Содержание

АННОТАЦИЯ.....	4
ВВЕДЕНИЕ.....	6
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО КОМФОРТА И САМОРЕГУЛЯЦИИ ПОДРОСТКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ	10
1.1 Подходы к определению эмоционального комфорта	10
1.2 Факторы эмоционального комфорта подростков в образовательной среде	20
1.3 Особенности саморегуляции в подростковом возрасте.....	27
ГЛАВА 2. МЕТОДЫ И ОРГАНИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО КОМФОРТА ПОДРОСТКОВ С ТРУДНОСТЯМИ САМОРЕГУЛЯЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ	39
2.1 Модель исследования	39
2.2 Описание выборки и процедуры исследования.....	42
2.3 Методы и методики исследования	43
2.4 Математико-статистические методы обработки данных	54
ГЛАВА 3. РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ.....	56
3.1 Результаты исследования взаимосвязи эмоционального комфорта и саморегуляции у подростков в образовательной среде	56
3.2 Результаты исследования эмоционального комфорта в образовательной среде у подростков с высоким и низким уровнем саморегуляции.....	76
3.3 Разработка программы развития саморегуляции у подростков в образовательной среде.....	96
ВЫВОДЫ.....	110
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	112
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	115
ПРИЛОЖЕНИЕ А	132
ПРИЛОЖЕНИЕ Б.....	134
ПРИЛОЖЕНИЕ В	135

ПРИЛОЖЕНИЕ Г	137
ПРИЛОЖЕНИЕ Д	138

АННОТАЦИЯ

Исследование заключалось в установлении взаимосвязи между эмоциональным комфортом и саморегуляцией подростков в образовательной среде. В нем участвовали 118 человек. Для изучения эмоционального комфорта подростков использовались методики: «Шкала дифференциальных эмоций» К.Изарда, «Диагностика эмоциональных барьеров в межличностном общении» В.В.Бойко, «Шкала субъективного благополучия» А. Перуэ-Баду, «Опросник социально-психологической адаптации» К. Роджерса, Р. Даймонд, «Шкала самоуважения» М. Розенберга. Саморегуляция изучалась с помощью методик: опросник «Стиль саморегуляции поведения — ССП-98» В.И.Моросановой, «Индивидуальный профиль дезадаптированного поведения подростков» С. Т. Посоховой, Л. С. Рашитовой. Применение корреляционного и факторного анализа позволило определить структуру эмоционального комфорта, вариативность взаимосвязей регуляторных процессов с компонентами эмоционального комфорта и адаптационных возможностей. Множественный регрессионный анализ позволил доказать, что саморегуляция подростков определяется переживанием положительных эмоций, гибкостью, выразительностью эмоций, внутренним контролем и самоуважением. Сравнение групп подростков с разным уровнем саморегуляции с помощью непараметрического критерия Манна-Уитни обнаружило менее выраженные показатели эмоционального комфорта, адаптационных возможностей и самоуважения у подростков с низким уровнем саморегуляции.

ABSTRACT

The emotional comfort of adolescents with difficulties in self-regulation in the educational environment.

The study was aimed to establish the relationship between emotional comfort and self-regulation of adolescents in the educational environment. It was attended by 118 people. To study the emotional comfort of adolescents, the following methods were used: "Differential Emotions Scale" by K. Izard, "Diagnostics of emotional barriers in communication" by V. V. Boyko, "Subjective well-being Scale" by A. Perue-Badu, "Test of Personal Adjustment" by K. Rogers, R. Dymond, "Self-Esteem Scale" by M. Rosenberg. Self-regulation was studied using the following methods: questionnaire "Style of self-regulation of behavior-SSP-98" by V. I. Morosanova, "Profile of maladapted behavior of adolescents" by S. T. Posokhova, L. S. Rashitova. Correlation and factor analysis allowed us to determine the structure of emotional comfort, the variability of the relationships of regulatory processes with the components of emotional comfort and adaptive capabilities. Multiple regression analysis allowed us to prove that the self-regulation of adolescents is determined by the experience of positive emotions, flexibility, expressiveness of emotions, internal control and self-esteem. A comparison of groups of adolescents with different levels of self-regulation using the nonparametric Mann-Whitney test revealed less pronounced indicators of emotional comfort, adaptive capabilities, and self-esteem in adolescents with a low level of self-regulation.

ВВЕДЕНИЕ

В подростковом возрасте происходят существенные изменения во всех сферах психического развития. Эмоциональная сфера подростков наиболее чувствительна и отличается рядом особенностей, среди которых возбудимость, высокая чувствительность, тревожность, устойчивость эмоциональных переживаний, противоречивость чувств [43].

Современные подростки живут в стремительно меняющемся социокультурном пространстве, новые возможности влекут за собой новые угрозы. Высокий темп жизни, информационное перенасыщение оказывают негативное влияние на личность подростков, приводят к переутомлению, напряжению, росту тревожности и негативных эмоциональных состояний. В связи с этим большое значение имеет создание в образовательной среде условий для развития способностей подростков к управлению своими ресурсами [60;30].

Необходимость создания комфортной и безопасной образовательной среды, которая гарантирует обучающимся охрану и укрепление физического, психологического и социального здоровья также отражена в федеральном государственном образовательном стандарте [89]. Обеспечение эмоционального комфорта в образовательной среде является важной составляющей успешной адаптации, самореализации подростков. Хотя понятие «эмоциональный комфорт» встречается во многих исследованиях, как самостоятельный феномен он рассматривается редко.

В исследованиях отмечается, что подростковый возраст является важным этапом в развитии навыков саморегуляции [7]. Подростки с развитой системой саморегуляции способны управлять собой, своими познавательными процессами, поведением, реализовывать значимые цели, эффективно адаптироваться [102]. От уровня развития саморегуляции зависит успешность как в обучении, так и в социальном взаимодействии. Недостаточный уровень саморегуляции создает препятствие для самореализации подростков, оказывает

влияние на их эмоциональное состояние, самоотношение, на взаимодействие с окружающими. Тем не менее взаимосвязи навыков саморегуляции с эмоциональным комфортом, как одним из составляющих процесса адаптации, уделяется мало внимания. Поэтому возникает исследовательская проблема связанная с установлением соотношения между этими феноменами.

Цель исследования: установление взаимосвязи между содержанием эмоционального комфорта и компонентами саморегуляции подростков в образовательной среде.

Гипотеза исследования

Подростки с трудностями саморегуляции, которые приводят к снижению её уровня, отличаются от подростков с высоким уровнем саморегуляции менее выраженным эмоциональным комфортом, меньшими адаптационными возможностями и склонностью к самоунижению.

Объект исследования: соотношение эмоционального комфорта и саморегуляции подростков в образовательной среде.

Предмет исследования: содержание и структура эмоционального комфорта в подростковом возрасте.

Задачи исследования:

- 1) обобщить научные исследования по проблемам эмоционального комфорта и саморегуляции в подростковом возрасте;
- 2) определить содержание и структуру эмоционального комфорта подростков в образовательной среде;
- 3) раскрыть проявления саморегуляции подростков в образовательной среде;
- 4) выявить особенности взаимосвязи между проявлениями эмоционального комфорта и саморегуляцией подростков в образовательной среде;
- 5) определить влияние компонентов эмоционального комфорта и адаптационных возможностей на саморегуляцию;

6) раскрыть особенности эмоционального комфорта, адаптационных возможностей и самоотношения у подростков с разным уровнем саморегуляции;

7) разработать и апробировать комплекс методических средств для диагностики эмоционального комфорта и саморегуляции подростков в образовательной среде;

8) составить программу развития навыков саморегуляции и обеспечения эмоционального комфорта в образовательной среде.

Методы исследования: теоретический анализ, обобщение, интерпретация эмпирических результатов, наблюдение, тестирование, опрос, контент-анализ, методы математической статистики.

Методики исследования были объединены в три группы:

1. Методики для изучения эмоционального комфорта подростков («Шкала дифференциальных эмоций» К.Изарда, «Диагностика эмоциональных барьеров в межличностном общении» В.В.Бойко, «Шкала субъективного благополучия» А. Перуэ-Баду, «Опросник социально-психологической адаптации» К.Роджерса, Р.Ф.Даймонд).

2. Методики для определения уровня саморегуляции подростков (опросник «Стиль саморегуляции поведения — ССП-98» В.И.Моросановой, «Индивидуальный профиль дезадаптированного поведения подростков» С. Т. Посоховой, Л. С. Рашитовой).

3. Методики для выявления адаптационных возможностей подростков («Шкала самоуважения» М. Розенберга, «Опросник социально-психологической адаптации» К.Роджерса, Р. Даймонд).

Методы статистической обработки:

1. Методы дескриптивной статистики.

2. Проверка распределения на нормальность посредством использования критерия Колмогорова-Смирнова.

3. Непараметрический критерий Манна-Уитни для сравнения двух выборок.

4. Корреляционный анализ. Использован коэффициент корреляции Спирмена.

5. Множественный регрессионный анализ.

6. Факторный анализ по методу главных компонент.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО КОМФОРТА И САМОРЕГУЛЯЦИИ ПОДРОСТКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

1.1 Подходы к определению эмоционального комфорта

Эмоции в психологии определяют как психические процессы, которые протекают в виде переживаний и выражают личную значимость и оценку ситуаций, как внешних, так и внутренних для жизнедеятельности человека. Для эмоций характерна субъективность [62]. Ими сопровождается практически любая активность человека. Эмоции регулируют психическую деятельность и поведение для удовлетворения актуальных потребностей [17].

Эмоции выполняют важные функции в жизни человека. Отражательно-оценочная функция эмоций выражается в оценке значимости предметов и ситуаций, которые позволяют удовлетворить потребности субъекта. Эмоции осуществляют побудительную, активирующую функции, оказывают влияние на темп, динамику протекания деятельности. Каждый человек имеет оптимальный уровень эмоционального возбуждения, который служит гарантией эффективности в работе. Эмоции исполняют регулирующую функцию, дают субъективную оценку происходящим событиям. Факты и события, связанные во времени и пространстве, синтезируются в единое целое благодаря эмоциям. Сигнальная функция эмоций проявляется в том, что они подают сигналы человеку о процессе удовлетворения потребностей и препятствиях на этом пути. Эмоции выполняют защитную функцию, например, страх, предупреждая об опасности, позволяет спрогнозировать ситуацию. Благодаря своему экспрессивному компоненту эмоции занимают важное место во взаимодействии с другими людьми [61]. Баланс положительных и отрицательных эмоций способствует оптимальному развитию личности [4].

Важным аспектом психологического здоровья, гармоничного развития и самореализации личности является эмоциональный комфорт. Он перекликается

с такими понятиями, как эмоциональное благополучие, субъективное благополучие, психологическое благополучие, психологический комфорт и т.д.

По мнению многих авторов, благополучие выражается в счастье, удовлетворенности, благоприятном физическом и психическом состоянии, отсутствии депрессивных симптомов, тревожности, негативных эмоций, благосостоянии, обеспеченности [27;79]. При этом благополучию в большей степени способствует эффективное регулирование, а не минимизация проблем [128].

Проблема благополучия личности является междисциплинарной и изучается в философии, медицине, психологии, педагогике и т.д. Так, в медицине благополучие рассматривается в контексте здоровья и патологии, в педагогике исследуется процесс воспитания и создания психолого-педагогических условий, которые способствуют благополучию [75].

Исследователями в зарубежной психологии традиционно выделяются два подхода к изучению благополучия, которые основаны на гедонистических и эвдемонистических философских концепциях о счастье. Данные подходы в нашей стране представлены исследованиями субъективного и психологического благополучия [27].

В гедонистическом подходе рассматривается, каким образом человек использует ресурсы материального и духовного мира, которые приносят ему удовольствие или неудовольствие, оценивает себя и свою жизнь в зависимости от разницы между позитивным и негативным аффектом [131]. В данном подходе благополучие воспринимается как позитивные переживания, которые обусловлены внешними факторами (М. Аргайл, Д. Кайнемен, Э. Динер, Н. Брэдбурн, Н. Шварц) [75].

В эвдемоническом подходе изучается интеграция различных потенциалов, которые позволяют людям приблизиться приемлемым способом к их ценностям, идеалами и действиями [136], благополучие определяется как следствие развития и саморазвития личности. Личность в процессе самореализации преобразует себя, окружающий мир и таким образом достигает

внутренней гармонии, благополучия (К. Рифф, А. Вотермен, Э. Дисси, Р. Райан). К. Рифф выделила следующие показатели психологического благополучия личности в рамках эвдемонического подхода: самопринятие, позитивные отношения, управление средой, автономия, цели в жизни, личностный рост [75]. Значимую роль в психологическом благополучии играют самооценка, самоэффективность, самоконтроль, самонаправленность, внутренняя мотивация, саморегуляция [72].

Важной составляющей благополучия является эмоциональное благополучие, которое определяется как эмоциональное качество повседневных переживаний, позитивный и негативный аффект, который делает жизнь приятной или неприятной [133]. Ю. Б. Григорова отмечает, что если рассматривать эмоциональное благополучие как «интегральную характеристику, отражающую весь комплекс переживания человеком своей жизни, обусловленную успешным функционированием его личности» [27, с. 332], то это позволяет интегрировать гедонистический или субъективный подход (позитивные чувства, аффекты, эмоции) и эвдемонистический или психологический подходы (позитивное функционирование, мышление, позитивные отношения). По мнению многих авторов, аспектами субъективного благополучия являются удовлетворенность жизнью, валентность эмоций. При рассмотрении эмоционального благополучия как эмоционального элемента субъективного благополучия можно выделить обще-эмоциональную (преобладающий эмоциональный фон) и дифференциально-оценочную (удовлетворенность жизнью) составляющие. Компонеты психологического благополучия можно трактовать как факторы эмоционального благополучия [27].

О. И. Бадулина определяет эмоциональное благополучие как положительное эмоциональное самочувствие [8]. По мнению О.А. Воробьевой, эмоциональное благополучие указывает на успешность эмоциональной регуляции [23]. Л. В. Куликов рассматривает эмоциональное благополучие как «переживание, объединяющее чувства, которые обусловлены успешным (или

неуспешным) функционированием всех сторон личности» [53, с. 476]. Л. В. Тарабакина отмечает наличие связи между эмоциональным благополучием и эмоциональным здоровьем [101]. М. И. Лисина определяет эмоциональное благополучие как стабильное позитивное эмоциональное состояние, возникающее вследствие удовлетворения базовых потребностей [56]. Г.А. Урунтаева под эмоциональным благополучием понимает чувство уверенности, безопасности, которое способствует гармоничному личностному развитию, формированию позитивного отношения к предметам окружающего мира [108]. Таким образом, можно определить эмоциональное благополучие как стабильное положительное эмоциональное состояние, как показатель успешности эмоциональной саморегуляции, как ощущение уверенности и безопасности, которое содействует формированию положительного отношения к окружающему миру.

Выделяют следующие критерии эмоционального благополучия:

- доминирующий положительный эмоциональный фон;
- преобладание спокойствия, удовлетворенности, уверенности;
- субъективное ощущение счастья;
- ориентация на позитивные отношения с другими людьми, заботу, доверие [28];
- позитивное настроение, высокая самооценка [137].

К критериям глубины и вектора взаимодействия человека с его эмоциональной сферой относят осознание эмоций и возможность их эффективной регуляции [81;137]. Затруднение в понимании и описании эмоций прогнозируется повышением тревожности и снижением позитивного аффекта [126]. Нормальный уровень тревожности, работоспособность, активность, способность адекватно действовать в разных жизненных ситуациях определяются как индикаторы эмоционального благополучия [82].

К показателям эмоционального неблагополучия относят тревожность, психоэмоциональную напряженность, переживание страха, гнева, отчаяния, фрустрации, агрессивное поведение. Преобладание негативных эмоций может

повлечь за собой снижение уровня психологического здоровья, появление социальной дезадаптации, психосоматических расстройств [79].

Эмоциональное благополучие способствует позитивному развитию личности и находит отражение в низком уровне тревожности, оптимальном уровне психологических защит, достаточном адаптационном потенциале личности [119]. Формированию эмоционального благополучия детей будут способствовать удовлетворение потребности в безопасности, уверенность в постоянной поддержке со стороны родителей, понимание и принятие родителями эмоций детей [79].

Существуют разные точки зрения на соотношение эмоционального комфорта и благополучия. Одни исследователи считают, что благополучие является отражением эмоционального комфорта [45]. Распространенным является также приравнивание эмоционального комфорта к эмоциональному благополучию и определение его по внешним показателям. Другие исследователи отмечают, что эмоциональный комфорт обладает ситуативностью, является кратким проявлением состояний, а для эмоционального благополучия характерна протяженность [79].

Понятие «комфорт» в значении поддержка, укрепление было заимствовано из английского языка в XIX веке [94]. В толковом словаре С.И. Ожегова комфорт формулируется как условия жизни, обстановка, которые обеспечивет уют, спокойствие, удобство [77]. Анализ определений понятия «комфорт» дает возможность разделить их на две группы. Комфорт рассматривают как внешние условия, которые обеспечивают соответствующее состояние субъекта, и как внутренние условия (спокойствие, отсутствие напряжения и т.д.). При этом внешние условия субъективно оцениваются, как комфортные или некомфортные. Таким образом, комфорт связывают с определенными переживаниями субъекта или с его оценкой внешних факторов [44].

В свою очередь понятие «дискомфорт» также связывают как с внешними условиями, так и с определенным состоянием человека. Дискомфорт -

неблагоприятные условия, отсутствие удобства, а также психологическое состояние, которое сопровождаются отрицательными эмоциями, тревога, напряжение, подавленность и т.д. [37].

Понятие «эмоциональный комфорт» встречается в этологических исследованиях так, Х.Харлоу проводил эксперименты с детёнышами обезьян, которые были лишены матери. Функции матери выполняли два макета. Макет из проволоки «кормил» детёныша, макет из мягкого полотенца не имел дополнительных функций. Эксперименты показали, что детёныш обезьяны большую часть времени проводил с макетом из мягкого полотенца, несмотря на то, что получал питание он от макета из проволоки. Эти исследования позволили доказать, что для нормального развития детёныша важно не только удовлетворение физиологических потребностей, но и эмоциональный комфорт. Он обеспечивается специфическими стимулами от матери, такими, как мягкая шерсть, тело, к которому можно прижаться. Данные исследования показывают, что эмоциональный комфорт первоначально достигается присутствием стимулов, которые потом «собираются» в целостный объект. Таким объектом является мать в нормальных условиях.

Тесная эмоциональная связь матери с ребенком (эмоциональное принятие ребенка, эмоциональное выражение любви к ребенку) способствует эмоциональному комфорту и является важным условием успешного развития ребенка. Д. Магагна полагает, что без контакта с матерью ребенок не развивается, а направляет ресурсы на преодоление тревоги и эмоционального дискомфорта [117].

Забота и положительно - эмоциональное отношение к ребенку со стороны матери удовлетворяют потребность ребенка в безопасности и формируют уверенность в её обеспечении. В соответствии с этим, ребенок ощущает эмоциональный комфорт, и у него возникает привязанность к матери, обеспечивающей это состояние.

Г.Г. Филиппова отмечает, что переживание эмоционального благополучия в младенчестве определяется как эмоциональный комфорт,

который обеспечивает базовое доверие к миру и проявление активности. Эмоциональное благополучие в старшем возрасте способствует высокой самооценке, самоконтролю, ориентации на успех в деятельности, ощущению эмоционального комфорта, как в семье, так и за её пределами [117].

Теоретик сестринского дела К. У. Kolcaba занималась изучением эмоционального комфорта в области ухода за пациентами. При этом комфорт рассматривался ею в физическом, духовно-психическом, социальном и экологическом аспектах. Она выделила три типа комфорта: облегчение, утешение, трансцендентность (состояние, позволяющее пациенту отвлечься от своих проблем).

К. У. Kolcaba определяет эмоциональный комфорт, как приятные позитивные ощущения, состояние расслабленности, оптимистический подход к жизни, когда человек чувствует себя счастливым и в приподнятом настроении. Эмоциональный комфорт также связан с меньшим физическим дискомфортом. Главной чертой эмоционального комфорта является ощущение пациентами личного контроля. На эмоциональный комфорт влияют личностные особенности пациентов, чувство безопасности, удовлетворенность взаимодействием с другими людьми, внешние факторы. Эмоциональный комфорт способствует тому, что пациенты более активно вовлекаются в процесс лечения болезни. Такое состояние вносит большой вклад в их выздоровление [130;138].

Исследование понятий «комфорт», «благополучие», «качество жизни» коллективом авторов (S. Pinto, L. Fumincelli, A. Mazzo, S. Caldeira, J. Martins) позволило выявить особенности каждого понятия. Комфорт, по их мнению, в большей степени связан с облегчением симптомов, уменьшением дискомфорта, спокойствием, безопасностью, эффективной коммуникацией. Он характеризует такое состояние, когда у человека удовлетворены потребности, он чувствует себя защищенным, ему оказывают поддержку и окружают заботой. Авторы статьи в большей мере относят комфорт к сфере здоровья и сестринского дела. Авторы определяют благополучие через счастье и «внутреннюю энергию». Они

отмечают, что это понятие чаще используют в психологических исследованиях и связывают с психическим здоровьем. Качество жизни представляется авторами статьи, как более широкое понятие, связанное с удовлетворенностью жизнью, достижением автономии и личных целей. Оно включает в себя восприятие человеком своей собственной жизни, в том числе здоровье [134].

Н.В. Федосюк, занимаясь изучением психологического здоровья детей и подростков, отмечает, что его важным компонентом является эмоциональный комфорт, который характеризуется позитивными эмоциями и позитивным восприятием окружающего мира [114].

С. О. Авчинникова, рассматривая вопросы адаптации студентов к условиям вуза, отмечает, что студенты имеют разный уровень эмоционального комфорта. Он зависит от доминирующих потребностей и возможностей их удовлетворения (внутренние ресурсы и внешние обстоятельства, перестройка ценностей в связи с вхождением в профессию, самостоятельная жизнь). С. О. Авчинникова считает, что эмоциональный комфорт является важным аспектом адаптации и реализации внутреннего потенциала, при этом некоторые авторы соотносят его с субъективным благополучием.

Исследование ценностей, депривированных потребностей и эмоционального комфорта студентов в динамике с 1 -го по 3-й курс, позволило автору сделать следующие выводы:

- по мере адаптации к условиям вуза у студентов складывается положительный эмоциональный фон;
- уровень эмоционального комфорта повышается у большинства студентов;
- для студентов становится ценнее активная деятельная жизнь;
- депривированными остаются потребности в любви и уверенности в будущем;
- уровень эмоционального комфорта необходимо учитывать при оказании психолого-педагогической поддержки студентам [3;121].

И. А. Баева, Е. Б. Лактионова наряду с организационной стратегией образовательного учреждения, стабильностью образовательной среды, пониманием её возможностей и ресурсов определяют эмоциональный комфорт, как важный фактор при оценке психологического аспекта образовательной среды [10].

С. Т. Посохова, М. Х. Изотова указывают на наличие в субкультуре подростков большого количества как конструктивных, так и деструктивных технологий расслабления. Их исследование показало, что стремление подростков к релаксации и эмоциональному комфорту связано с возможностью преодоления эмоционального дискомфорта, который вызывают тревожность и страхи. Релаксация дает возможность подросткам на время уйти от повседневности, получить удовольствие, не заниматься напряженной деятельностью и не думать о «должном» [87]

Теоретический анализ исследований, посвященных эмоциональному комфорту, позволил разработать гипотетическую модель данного феномена (рис 1).



Рис.1 - Гипотетическая модель эмоционального комфорта

Помимо понятия «эмоциональный комфорт» встречается также понятие «психологический комфорт», которое исследователи В.В. Калита А.В. Шайтанюк определяют как психическое состояние, которое отражает комплексное отношение человека к миру, связанное с переживанием спокойствия, умиротворения, удовлетворения, удобства и уюта [44].

Само понятие «психическое состояние» рассматривается Н. Д. Левитовым как «целостная характеристика психической деятельности за определенный период времени, показывающая своеобразие протекания психических процессов в зависимости от отражаемых предметов и явлений деятельности, предшествующего состояния и психических свойств личности» [93, с. 44]. Для психического состояния характерны регулятивная, интегративная и адаптивная функции.

В.В. Калита А.В. Шайтанюк отмечают, что психологический комфорт - это состояние в большей степени ситуативное, которое зависит также от личностных особенностей. Авторы подчеркивают, что для психологического комфорта характерны основные свойства психического состояния, такие как целостность, относительная устойчивость, подвижность, поляризованность. Целостность психических состояний заключается в характеристике всей психической деятельности в определенный период времени. Подвижность проявляется в изменчивости психических состояний во времени, смене стадий протекания. Относительная устойчивость психических состояний выражается в их меньшей динамике по сравнению с динамикой психических процессов. Полярность связана с наличием противоположного состояния, в данном случае это психологический дискомфорт [44]. Эти характеристики могут быть отнесены и к эмоциональному комфорту.

И. А. Бердникова указывает на важность эмоционального интеллекта, который проявляется в способности контролировать свои эмоции, регулировать их интенсивность, в создании эмоционального комфорта. Автор отмечает, что уровень развития эмоционального интеллекта является также индикатором эмоционального комфорта [11].

По мнению Л.В.Куликова, понятие «эмоциональный комфорт» носит метафорическое содержание, что осложняет его использование в качестве научного понятия, описывающего субъективный мир личности. Тем не менее, это понятие и понятие «эмоциональный дискомфорт» встречается в его работах.

Л.В. Куликов с М.Ю. Долиной и М.С. Дмитриевой, изучая различные источники эмоционального дискомфорта, выявили, что наиболее значимыми причинами эмоционального дискомфорта являются внутриличностные. Центральное место в группе факторов внутреннего дискомфорта занимает «чувство одиночества». Оно связывает внутренний дискомфорт с дисгармонией межличностных отношений. Таким образом, на внутриличностные причины дискомфорта большое влияние оказывают особенности межличностного взаимодействия. Важность межличностного взаимодействия определяется тем, что оно способствует социальной адаптации личности, социальной поддержке в различных трудных ситуациях [53].

Таким образом, понятие «эмоциональный комфорт» можно сформулировать как состояние, связанное с переживанием положительных эмоций, возникающих вследствие удовлетворения наиболее значимых потребностей. Он имеет свою специфику в разных областях знаний, на разных возрастных этапах, соответственно эмоциональный комфорт подростков можно определить как выражение преобладания положительных эмоций над отрицательными в связи с удовлетворением потребности в коммуникации и положительным самоотношением в образовательной среде. Эти особенности понятия легли в основу нашего исследования.

1.2 Факторы эмоционального комфорта подростков в образовательной среде

Эмоциональная сфера подростков рассматривается как интегральная динамичная система, характеризующаяся рядом особенностей, среди которых возбудимость, высокая чувствительность, тревожность, устойчивость

эмоциональных переживаний, противоречивость чувств. Подростки испытывают трудности в контроле своих эмоций [43;86]. При этом развивающееся самосознание, саморегуляция подростков способствуют формированию эмоциональной устойчивости.

Подростковый возраст выступает как сензитивный для воздействия факторов среды, поэтому личностному развитию подростков будет способствовать создание эмоционального комфорта в образовательной среде [64]. Н.В. Федосюк, занимаясь изучением психологического здоровья у детей, подростков, отмечает, что 80 % обучающихся постоянно испытывают стресс в процессе обучения. Гипокомфортные условия проживания человека способствуют интенсивному использованию и истощению адаптационных резервов организма. Важным компонентом психологического здоровья детей и подростков, наряду с адекватным социальным поведением, успешным прохождением возрастных кризисов, реализацией своего потенциала в разных видах деятельности, умением нести ответственность, высоким уровнем развития рефлексии, по мнению Н.В. Федосюк, является эмоциональный комфорт [114].

Л. П. Феррапонтова указывает на то, что в научных исследованиях больше внимания уделяется критериям эмоционального неблагополучия детей и подростков. Она приводит пример таких критериев, как трудности при взаимодействии с другими людьми, стремление к проявлению агрессии, эмоциональная неустойчивость, негативная эмоциональная направленность. Отсутствие этих критериев будет свидетельствовать об эмоциональном благополучии [109;115].

Одновременно с этим существуют исследования, в которых акцент делается на эмоциональном благополучии. Например, Г.Г. Филипповой в составе эмоционального благополучия ребенка выделяются: переживание удовольствия – неудовольствия, которое характеризует преимущественный фон настроения; чувство комфорта связанного с отсутствием физического дискомфорта, угрозы со стороны внешнего мира; ощущение успеха – неуспеха

в достижении целей; ощущение комфорта в ситуации взаимодействия с другими людьми [112;118].

Эмоциональная стабильность, преобладание положительных эмоций, положительное самоотношение, стремление к сотрудничеству с другими людьми, способность к пониманию и управлению эмоциями, уровень эмпатии выделяют как критерии эмоционального благополучия подростков [109;115].

К показателям эмоционального благополучия обучающихся подросткового возраста относят: позитивную Я-концепцию, положительную эмоциональную атмосферу в образовательной организации, удовлетворенность своими результатами учебной деятельности, отношение к ситуации проверки и оценки знаний, удовлетворенность взаимоотношениями со сверстниками и педагогами [81].

На переживание эмоционального комфорта детей и подростков влияет ряд факторов. К таким факторам относят состояние здоровья и физическое самочувствие. Однако исследование подростков с хроническими заболеваниями позволило определить, что заболевание не является одним из главных факторов, оказывающих влияние на эмоциональное благополучие.

Семейная атмосфера является основополагающим фактором в обеспечении эмоционального комфорта, благополучия и психологического здоровья детей и подростков [139]. Исследователи S.A Denham, H.H. Bassett, K. Zinsser отмечают, что принятие родителями эмоций детей, поощрение выражения эмоций вносят значительный вклад в способность ребенка понимать эмоции и эффективно регулировать их. Отвержение родителями эмоций детей может приводить к переживанию детьми тревоги, негативных эмоций, подавленности [127]. Дети, которые имеют доверительные отношения с членами семьи, воспринимают родителей как добрых, сопереживающих, оказывающих поддержку, в большей мере ощущают комфортность, безопасность, уверенность [20]. Чем сильнее подросток воспринимает свою принадлежность к семье как ценность, тем благополучнее он себя ощущает [100].

Эмоциональное благополучие определяется также возрастными, психологическими, индивидуальными особенностями личности. Так исследователями отмечается, что пожилые люди чаще ощущают эмоциональное благополучие, чем молодые люди. Пожилые люди концентрируются на более позитивных аспектах окружающей среды и запоминают их [125].

Стремления подростков к самореализации, самоутверждению связанные с мыслями о профессиональном самоопределении, проявление самостоятельности в постановке целей, достижение этих целей, вносят значимый вклад в ощущение подростками эмоционального комфорта и благополучия. Неуспехи в самореализации способствуют развитию негативных установок, что ведет к снижению самооценки, переживанию эмоционального дискомфорта [20;66].

На эмоциональный комфорт подростков оказывают значимое влияние факторы образовательной среды, которая определяется как комплекс психолого-педагогических условий содействующих становлению и развитию личности. Среди этих факторов можно выделить: взаимодействие с педагогами, сверстниками, социально-психологический климат в коллективе обучающихся, организационная культура образовательной организации.

В связи с тем, что общение со сверстниками в подростковом возрасте выделяется как ведущий вид деятельности, подростку важно занять определенное место в кругу сверстников, которое бы его устраивало, адаптироваться к ценностям и нормам группы сверстников [5]. Однако среди подростков нередки случаи буллинга в образовательной среде, который определяют как травлю, повторяющуюся агрессию по отношению к индивиду со стороны другого индивида или группы, при участии наблюдателей, когда жертва не способна защитить себя. У жертв буллинга повышается уровень тревожности, возникает раздражительность, напряженность, страх, что может привести к появлению проблем в эмоциональной сфере. Исследователями отмечается, что включение подростков в совместную социально значимую

деятельность и формирование коллектива класса служит профилактикой буллинга и способствует созданию атмосферы безопасности и комфорта подростков [97].

Особенности взаимоотношений подростков с педагогами будут влиять на восприятие подростками процесса обучения, коллектива класса, сказываться на успеваемости подростков, что будет находить отражение в эмоциональной сфере и определять переживания ими эмоционального комфорта или дискомфорта. Опора педагога на систему внешних воздействий, направленных на коррекцию поведения, сознания подростков, влечет за собой увеличение тревожности, эмоционального дискомфорта у всех участников образовательного процесса [84]. Исследователи S.A. Denham, H.H. Bassett, K. Zinsser отмечают важность эмоциональной компетентности педагогов, которая проявляется в понимании и управлении своими эмоциями, понимании и принятии эмоций обучающихся, в достижении эмоционального комфорта участников образовательного процесса. Недостаточная эмоциональная компетентность педагогов может приводить к появлению напряжения, невротизации, внутриличностным, межличностным проблемам обучающихся и самих педагогов [73;127].

В настоящее время множество исследований посвящено теме создания психологически комфортной и безопасной образовательной среды, так как образовательная среда оказывает значимое влияние на эмоциональный комфорт и благополучие обучающихся, а, вследствие этого на их психологическое здоровье. И. А. Баева определяет психологическую безопасность образовательной среды как «состояние, свободное от проявлений психологического насилия во взаимодействии, способствующее удовлетворению потребностей в лично-доверительном общении, создающее референтную значимость среды и обеспечивающее психическое здоровье включенных в нее участников» [9, с. 12].

О.А. Воробьева употребляет понятие «психолого-педагогический комфорт» как нравственно-эмоциональное состояние коллектива

образовательной организации, позволяющее участникам образовательного процесса гармонично развиваться и удовлетворять интересы и потребности. Она включает в психолого-педагогический комфорт бытовые, психологические условия, взаимоотношения между участниками процесса образования, их отношение к процессу обучения, окружающим событиям [23].

Е. Б. Лактионова отмечает, что для психологической комфортности образовательной среды нужно минимизировать стрессообразующие факторы учебного процесса и формировать в образовательной организации условия, позволяющие субъектам ощущать спокойствие. Качество предметного окружения, содержание процесса обучения, организационно-коммуникативные условия образовательной среды связаны с состоянием комфорта [54]. Положительные эмоции и доброжелательные отношения между участниками образовательного процесса выступают как источник психологической комфортности обучающихся в образовательной организации [120].

Г. Ю. Авдиенко использует понятие «социально-психологическая комфортность образовательной среды» для определения степени адаптированности обучающихся к условиям обучения. Проведение эмпирического исследования в образовательной среде вуза позволило Г. Ю. Авдиенко и А. Г. Маклакову выявить факторы, от которых зависит комфортность обучающихся: идентичность со средой, мотивация к обучению, самооценка (степень удовлетворенности собой вследствие успехов или неудач в деятельности), профессиональная направленность (стремление к успеху в профессиональной деятельности), удовлетворенность потребности в безопасности [63].

Социально-психологическая комфортность обучающихся в образовательной среде определяется как совокупность положительных психических ощущений и состояний в процессе обучения, обеспечивающих состояние удовлетворения, которое порождается влиянием социального и пространственно-предметного окружения и побуждает к овладению профессией. На комфортность образовательной среды влияют личностные особенности

обучающихся, особенности организации процесса образования, психолого-педагогическое сопровождение этого процесса. Г. Ю. Авдиенко отмечает, что состояние комфорта в образовательной среде это не состояние домашнего уюта, а состояние, способствующее личностному развитию. По мнению автора, социально-психологическая комфортность образовательной среды может выступать одним из критериев качества образования [2].

Т. Е. Наливайко, М. В. Шинкорук выделяют следующие направления психолого-педагогической поддержки эмоционального комфорта в образовательной среде:

- создание условий для развития эмоциональной, коммуникативной, социальной компетентности, творческого развития участников процесса обучения;
- формирование позитивного эмоционального фона (подбадривание, похвала обучающихся, создание для них ситуации успеха, повышение самооценки и т.д.);
- диагностическая работа, в том числе направленная на определение уровня эмоционального комфорта участников образовательного процесса, развитие способностей и возможностей обучающихся;
- профилактика проблем в эмоциональной сфере, социальной дезадаптации обучающихся, эмоционального выгорания педагогов;
- формирование психологической культуры участников образовательного процесса;
- психологическое просвещение относительно психологического здоровья, способов эмоциональной саморегуляции, поддержания эмоционального комфорта;
- психологическая помощь участникам образовательного процесса в разрешении личностных проблем;
- консультирование педагогов и родителей по вопросам поддержки эмоционального комфорта обучающихся;

- коррекционно-развивающая деятельность, направленная на работу с негативными переживаниями, ограничивающими убеждениями, фрустрирующими ощущениями и т.п. [73].

Исследователями отмечается, что психологическое сопровождение обучающихся будет способствовать развитию уверенности в себе, внутреннего контроля, рефлексии, способности брать на себя ответственность [20].

Низкая успеваемость может приводить к переживанию подростками разочарования и пессимизма в отношении своего будущего, при этом педагоги и родители вынуждены оказывать давление, что негативно сказывается на благополучии подростков [132]. Исследователи указывают на связь уровня эмоциональной регуляции и академических способностей с уровнем психологического благополучия подростков [20].

Обеспечение эмоционального комфорта в образовательной организации способствует предотвращению неблагоприятных последствий развития, появления различных форм девиантного поведения, проблем во взаимоотношениях участников образовательного процесса, депрессивного состояния у подростков [80].

Таким образом, эмоциональный комфорт, который важен на всех уровнях обучения, особенно актуален для обучающихся подросткового возраста. Однако возникает вопрос о роли внутриличностных особенностей, в частности особенностей саморегуляции, в переживании эмоционального комфорта.

1.3 Особенности саморегуляции в подростковом возрасте

Биологическим энциклопедическим словарем саморегуляция определяется как «свойство биологических систем автоматически устанавливать и поддерживать на определенном, относительно постоянном уровне те или иные физиологические или другие биологические показатели» [13, с 556]. Проблема осознанной саморегуляции стала предметом исследования в 60-70 годы XX века. Концепция осознанной саморегуляции создавалась с опорой на идеи отечественных физиологов И.М. Сеченова, И.П.

Павлова, Н.А. Бернштейна, П.К. Анохина и других. Теорию функциональной системы саморегуляции заключающуюся в объединении в целостную систему регуляторных психических функций, включенных в подготовку и исполнение деятельности О.А. Конопкин дополнил положением об осознанности субъектом процесса саморегуляции [29]. О.А. Конопкин под саморегуляцией понимает «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» [50, с. 6]. В.И. Моросанова произвольную осознанную саморегуляцию определяет как системный многоуровневый процесс психической активности человека направленный выдвигание целей и управление их достижением [70].

А.К. Осницкий разделяет личностную саморегуляцию и саморегуляцию деятельности. Личностная саморегуляция в его понимании заключается в определении собственных позиций и коррекции их, что связано с личностным самоопределением. Саморегуляция деятельности проявляется в предметных преобразованиях и в преобразованиях прилагаемых усилий. Она осуществляется человеком как субъектом деятельности для приведения его возможностей в соответствие с требованиями этой деятельности. Ю.А. Миславский формулирует определение понятия «саморегуляция личности» как процесс, направленный на поддержание общей продуктивной активности личности и продвижение её к желаемому уровню развития. Он выделяет следующие структурные компоненты саморегуляции личности: идеалы, ценности индивида, образ «Я», уровень притязаний, самооценка, самоконтроль [29]. К. А. Абульханова-Славская определяет саморегуляцию как способность организовывать, мобилизовывать, регулировать, согласовывать собственную активность с объективными требованиями и активностью других людей [1].

Л.Г. Дикой и А.О. Прохоровым исследуются аспекты саморегуляции психических состояний. Л.Г. Дикая описывает психофизиологическую саморегуляцию как специфическую психическую деятельность, которая

направлена на сохранение или преобразование текущего состояния в требуемое. А.О. Прохоров отмечает, что переход от состояния к состоянию происходит с включением механизмов саморегуляции [29].

Д.А. Леонтьев наиболее широко раскрывает понятие «саморегуляция». Саморегуляция - «динамичная авторегуляция процесса взаимодействия субъекта с миром во всех его изменяющихся формах и видах, включая как произвольные, так и непроизвольные управляющие воздействия» [57, с. 39].

Анализ понятий позволяет отметить их сходность и определить саморегуляцию как системно-организованный процесс управления субъектом различными видами собственной психической активности для достижения своих целей.

В отечественной психологии чаще всего выделяются системно-деятельностный и личностно - ориентированный подходы к исследованию саморегуляции.

Системно-деятельностный подход определяет сущность саморегуляции через деятельность, процесс достижения цели, активность и деятельность субъекта являются объектами регуляции. В структуре саморегуляции выделяется мотив, цель, программа, информационная основа, принятие решения [7]. О.А. Конопкин описывает процесс саморегуляции как целостную, замкнутую по структуре, информационно открытую систему, которая реализуется посредством взаимодействия функциональных звеньев, выделяющихся на основании свойственных им специальных регуляторных функций, системное взаимодействие которых осуществляет целостный процесс регуляции для достижения цели. О.А. Конопкин отмечает единство функциональной структуры процессов саморегуляции для разнообразных видов произвольной активности [98].

В личностно-ориентированном подходе субъектом саморегуляции является личность, которая в результате стремления к достижению целей регулирует свое поведение и деятельность, при этом руководствуется системой ценностей и идеалов. Структуру саморегуляции составляют компоненты,

которые входят в структуру личности. К. А. Абульханова-Славская указывает на такие компоненты, как мотивы, чувства, воля [7].

Существует множество классификаций саморегуляции. По объекту саморегуляции выделяют саморегуляцию физиологического, психического состояния, поведения (деятельности) [76]. По формам человеческой активности саморегуляция подразделяется на саморегуляцию деятельности, поведения, общения, познания. Н.А. Вагапова приводит классификацию уровней саморегуляции соответствующую уровням жизнедеятельности человека: социально-психологический, связанный с регуляцией межличностных отношений; личностный (регуляция поведения на основе мотивов, самооценки, уровня притязаний личности); уровень психических процессов (регуляция деятельности); уровень психических состояний (регуляция переживаний); уровень функциональных состояний [21]. Д.А. Леонтьев выделяет следующие виды саморегуляции: функциональная, целевая, эмоциональная, мотивационная, личностная саморегуляция. Таким образом, саморегуляция рассматривается как иерархическая система, которая образуется различными взаимосвязанными контурами [55].

В саморегуляции психических состояний выделяются такие уровни как физиологический, психофизиологический, психологический, социально-психологический. Тесная взаимосвязь уровней саморегуляции указывает на то, что посредством саморегуляции изменение психических состояний на одном уровне ведет к изменению на другом, а затем и системы, что является основой успешности саморегуляции психических состояний [7].

В.И. Моросанова выделяет стилевые особенности саморегуляции произвольной активности, чтобы изучить типичные для субъекта индивидуальные способы регулирования [69]. В.И. Моросанова относит к основным звеньям саморегуляции планирование целей, моделирование условий их достижения, программирование действий, оценку и коррекцию результатов, к регуляторно-личностным или инструментальным свойствам личности – гибкость, ответственность, самостоятельность, надежность и т.д. [57]. Если все

компоненты саморегуляции развиты в равной степени, то это указывает на гармоничный регуляторный профиль, значимые различия в уровнях сформированности компонентов саморегуляции свидетельствуют об акцентуированном профиле [71]. Специалистами отмечается важность осознания характерных для человека стилевых особенностей регуляции, которые вносят значительный вклад в развитие самооценочного компонента самосознания, формирование новых личностных качеств, саморазвитие человека [98]. Уровень развития процессов саморегуляции оказывает влияние на успешность, продуктивность произвольной активности, индивидуальные особенности поведения и деятельности [50].

Исследователями отмечается, что процессы саморегуляции являются значимым механизмом социальной адаптации, которая определяется как процесс и результат вхождения личности в социальную среду посредством решения проблем взаимодействия с людьми, группами, обществом, приводящий к развитию личности и изменению среды [21;59]. В отечественной психологии отмечается активность личности в процессе социально-психологической адаптации. Адаптация предполагает положительное эмоциональное самочувствие, отсутствие внутреннего дискомфорта в результате приспособления к условиям среды, а также включенность в деятельность, реализацию своего потенциала [122].

Нарушение саморегуляции, по мнению Ч. Карвера и М. Шейера, может выражаться в трудности или невозможности человека отказаться от цели, которую он не способен достичь, и переключиться на другие цели, что может приводить к виктимному поведению или суициду [124].

В. М. Бызова, А. Е. Ловягина, Е. И. Перикова выделяют следующие уровни, на которых могут проявляться трудности саморегуляции: когнитивный (трудности с концентрацией внимания, памятью, мышлением); эмоциональный (трудности с пониманием и выражением эмоций); волевой (трудности в проявлении настойчивости, выдержки). Исследователи связывают трудности психической саморегуляции с низким уровнем эмоционального интеллекта,

неспособностью управлять эмоциями при эмоциональном возбуждении. Они отмечают, что трудности саморегуляции характерны в большей мере для волевой и когнитивной сфер, это определяется сниженным общим уровнем осознанной саморегуляции и инертностью регуляторных процессов [19].

Саморегуляцию психических состояний личности подростка Е. А. Черкевич, Л. Н. Антилогова определяют как процесс сознательного воздействия субъекта на самого себя для изменения, преобразования своих психических состояний, характеризующихся противоречивостью и неоднозначностью протекания. Для подростков характерна эмоциональная возбудимость, тревожность, длительность переживаний. У них слабо выражены способности к планированию, программированию своих действий, гибкому и адекватному реагированию на изменение условий, переносу знаний о приемлемых способах саморегуляции с когнитивного уровня на поведенческий [7]. Недостаточная сформированность механизмов волевой активности, рассогласованность в мотивационной сфере создают трудности саморегуляции.

С нарушением саморегуляции связано появление лени, которую Д. А. Богданова и С.Т. Посохова определяют как ответ личности на несоответствие требований ситуации или деятельности личностному смыслу данных требований. Лень у подростков может проявляться в трудности к прогнозированию различных ситуаций, своего поведения и состояния в них, недостаточном уровне развития внимания, настойчивости, что может приводить к повышенной внушаемости и отсутствию сопротивления различным внешним воздействиям. Для ленивых подростков характерно избегание деятельности, требующей физического и интеллектуального напряжения, они в меньшей мере способны преодолевать барьеры на пути к достижению цели [15;85].

Нарушение саморегуляции может приводить к дезадаптации в образовательной среде. Школьная дезадаптация определяется как нарушение взаимодействия индивида со средой, проявляющееся в невозможности индивида исполнить свою социальную роль [12]. Психологическая дезадаптация субъекта

характеризуется переживанием эмоционального дискомфорта, раздражительностью, тревожностью, вспыльчивостью, неприятием себя и других, ожиданием враждебности, пассивностью, внешним контролем поведения [122]. Н.В. Вострокнутов выделяет такие компоненты школьной дезадаптации как когнитивный (неуспешность в учебной деятельности), эмоционально-оценочный (нарушение эмоционально-личностного отношения к обучению, педагогам и т.д.), поведенческий (нарушения поведения) [31].

Трудности саморегуляции проявляются в низкой организованности учебной деятельности, что часто приводит к проблемам в успеваемости, отрицательному отношению к обучению. Всё это оказывает негативное влияние на эмоциональное состояние подростков, на взаимоотношения с педагогами и сверстниками [52;102].

Недостаточный уровень саморегуляции психологических механизмов поведения способен повлечь за собой появление поведенческой девиации подростков, что выражается в отсутствии положительных, нравственных положений; низком уровне самооценки, самоуважения; неосведомленности и пренебрежении моральными нормами и правами в обществе; неэтичном поведении; заниженной самооценки моральных качеств и качеств окружающих [68]. Девиантные подростки характеризуются частой сменой целей, низким уровнем планирования, программирования и оценки результатов, эмоциональной неустойчивостью, ранимостью, неуверенностью в себе. Действия подростков с девиантным поведением часто импульсивны, при столкновении с неадекватностью полученных результатов, они не меняют программу действий, в большей мере зависимы от ситуаций и мнения других людей [103].

Нарушение эмоциональной саморегуляции в межличностных отношениях приводит к появлению психоэмоционального напряжения, снижающего адаптационный потенциал личности. Это влечет за собой ослабление навыков самоконтроля, что может найти выражение в саморазрушающем поведении [83].

Подростковый возраст определяют как сенситивный для развития саморегуляции, что связано с развитием у подростков личностной рефлексии, перестраиванием структуры волевой активности и формированием механизмов ее осознания. Одной из функций развивающегося у подростков самосознания представляется саморегуляция психического состояния, поведения, деятельности [7]. У подростков вырабатывается эмоциональная устойчивость в связи со способностью регулировать свои эмоции [113].

Учебная ситуация требует от подростков умения реализовывать в соответствии с самостоятельно поставленными целями свою деятельность, регулировать свое поведение. Для этого создаются соответствующие предпосылки в подростковом возрасте. Подростки стремятся к постановке целей, планированию учебной деятельности, её самостоятельному осуществлению и оценке, происходит расширение спектра мотивов учебной деятельности [104].

В.И. Моросанова определяет характеристики личностного отношения к учению, как основу саморегуляции и успешности в учебной деятельности. Обучающиеся, которые обладают высоким уровнем развития осознанной саморегуляции, высокой мотивацией достижения, эффективно адаптируются к условиям образовательной среды, испытывают интерес к учебной деятельности, понимают её важность, добиваются лучших результатов в обучении. Способствовать развитию саморегуляции учебной деятельности будет формирование умения учиться [69].

А.В. Зобков предлагает следующие направления развития саморегуляции учебной деятельности:

- коррекция психологических характеристик обучающихся (уверенность, самостоятельность, самооценка и т.д.);
- реализация линии развития саморегуляции учебной деятельности (самодиагностика-планирование и целеполагание-мотивация и самооценка-осуществление цели-результат учебной деятельности);

- включение значимого взрослого в учебную деятельность обучающегося (классный руководитель, педагог-психолог и т.д.)

- вовлечение обучающихся в различные виды общественной деятельности, которые обладают для них новизной и требуют проявления регуляторных качеств (инициативность, самостоятельность, уверенность, самоконтроль и т.д.);

- осуществление тренинговой деятельности по развитию необходимых качеств (адекватная самооценка, коммуникативные навыки, рефлексия и т.д.).

А.В. Зобков указывает на необходимость развития личностных черт, которые играют значимую роль в механизме саморегуляции, интеллектуальных и творческих способностей обучающихся [40].

В.И. Моросанова также отмечает важность развития регуляторно-личностных свойств: ответственности, настойчивости, уверенности, рефлексивности для повышения уровня осознанной саморегуляции. Высокий уровень саморегуляции способствует саморазвитию личности, овладению новыми видами деятельности, сохранению психического здоровья, повышению психологического благополучия, развитию позитивных форм самосознания и увеличению их роли регулятора поведения [69].

Саморегуляция в подростковом возрасте оказывает влияние на формирование сознательного поведения, социальное развитие, определяет направленность нравственных представлений. От уровня владения приемами саморегуляции зависят успешность, надежность, продуктивность, результат любой деятельности [7;102].

В исследовании А. А. Головановой и Т. Ю. Фадеевой была установлена взаимосвязь между показателями эмоционального комфорта, саморегуляции и удовлетворенности жизнью. Авторы отмечают, что респонденты неудовлетворенные жизнью негативно настроены в отношении будущего, не строят детальные планы и программы действий, отличаются меньшей гибкостью регуляторной системы, менее выраженной свободой эмоциональных

проявлений, что приводит к эмоциональному дискомфорту и трудностям в процессе адаптации [24].

Ч.Карвер, М.Шайер, исследуя влияния саморегуляции на эмоциональное благополучие, выявили, что продвижение к цели обуславливает валентность эмоций. Приближение к цели приводит к возникновению положительных эмоций, а отрицательные эмоции появляются из-за трудностей на пути достижения цели [124].

В.И. Моросанова, И.Н. Бондаренко, Т.Г. Фомина проводили лонгитюдное исследование, направленное на изучение влияния развития осознанной саморегуляции учебной деятельности на психологическое благополучие обучающихся. Исследование позволило выявить, что низкий уровень саморегуляции и мотивационный конфликт являются фоном, на котором происходит снижение психологического благополучия обучающихся. Развитие навыков саморегуляции вносит значимый вклад в повышение психологического благополучия обучающихся, профилактику психологических проблем и рискованного поведения, формирование продуктивных стратегий учебной деятельности [72].

На основании анализа научных исследований можно сделать ряд выводов.

Исследование подходов к содержанию понятия «эмоционального комфорт» позволило выявить, что понятие «эмоциональный комфорт» имеет свою специфику в разных областях знаний, на разных возрастных этапах. В результате эмоциональный комфорт подростков можно определить как состояние выражения преобладания положительных эмоций над отрицательными в связи с удовлетворением потребности в коммуникации и положительным самоотношением в образовательной среде.

Важность эмоционального комфорта для психологического здоровья и профилактики дезадаптивного поведения подростков определяет изучение факторов эмоционального комфорта и способов его обеспечения в образовательной среде.

К факторам эмоционального комфорта подростков, относят: состояние здоровья и самочувствие, детско-родительские отношения, возрастные, индивидуальные особенности, стремления подростков к самореализации, факторы образовательной среды: взаимодействие с педагогами, сверстниками, социально-психологический климат в коллективе обучающихся, организационная культура образовательной организации, а также удовлетворенность обучающихся учебной деятельностью. Формированию комфортной образовательной среды будут способствовать реализация технологий гуманной педагогической деятельности, наличие возможностей личностного развития участников образовательного процесса. Важная роль в этой деятельности отводится психолого-педагогической поддержке эмоционального комфорта в образовательной среде.

В ходе анализа исследований были раскрыты особенности саморегуляции в подростковом возрасте. Анализ понятий позволяет определить саморегуляцию как системно-организованный процесс управления субъектом различными видами психической активности для достижения своих целей. Система осознанной саморегуляции подростков характеризуется несформированностью, у подростков имеются трудности в составлении планов и программ действий, проявлении гибкости при изменении условий. Трудности саморегуляции могут находить выражение в низком уровне успеваемости, проблемах во взаимоотношениях с окружающими, девиантном поведении. При этом подростковый возраст является сензитивным для развития саморегуляции, что будет способствовать повышению психологического благополучия подростков, профилактики психологических проблем, формированию продуктивных стратегий учебной деятельности.

Несмотря на значимость изучаемых феноменов и их актуальность в подростковом возрасте, соотношения этих феноменов раскрыты не полно. Возникает вопрос, касающийся взаимосвязи компонент эмоционального комфорта и саморегуляции подростков. Требуют решения вопросы, что включает в себя эмоциональный комфорт подростков с разным уровнем

саморегуляции и в чем заключается различие в переживании эмоционального комфорта подростков с разным уровнем саморегуляции. На решение этих вопросов направлено проведенное нами эмпирическое исследование.

ГЛАВА 2. МЕТОДЫ И ОРГАНИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО КОМФОРТА ПОДРОСТКОВ С ТРУДНОСТЯМИ САМОРЕГУЛЯЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

2.1 Модель исследования

Цель исследования: установление взаимосвязи между содержанием эмоционального комфорта и компонентами саморегуляции подростков в образовательной среде.

Гипотеза исследования

Подростки с трудностями саморегуляции, которые приводят к снижению её уровня, отличаются от подростков с высоким уровнем саморегуляции менее выраженным эмоциональным комфортом, меньшими адаптационными возможностями и склонностью к самоунижению.

Объект исследования: соотношение эмоционального комфорта и саморегуляции подростков в образовательной среде

Предмет исследования: содержание и структура эмоционального комфорта в подростковом возрасте

Задачи исследования:

- 1) обобщить научные исследования по проблемам эмоционального комфорта и саморегуляции в подростковом возрасте;
- 2) определить содержание и структуру эмоционального комфорта подростков в образовательной среде;
- 3) раскрыть проявления саморегуляции подростков в образовательной среде;
- 4) выявить особенности взаимосвязи между проявлениями эмоционального комфорта и саморегуляцией подростков в образовательной среде;
- 5) определить влияние компонентов эмоционального комфорта и адаптационных возможностей на саморегуляцию;

6) раскрыть особенности эмоционального комфорта, адаптационных возможностей и самоотношения у подростков с разным уровнем саморегуляции;

7) разработать и апробировать комплекс методических средств для диагностики эмоционального комфорта и саморегуляции подростков в образовательной среде;

8) составить программу развития навыков саморегуляции и обеспечения эмоционального комфорта в образовательной среде.

Для решения поставленных задач на основании проведенного теоретического анализа и возникших исследовательских предположений была построена модель эмпирического исследования (рис. 2).

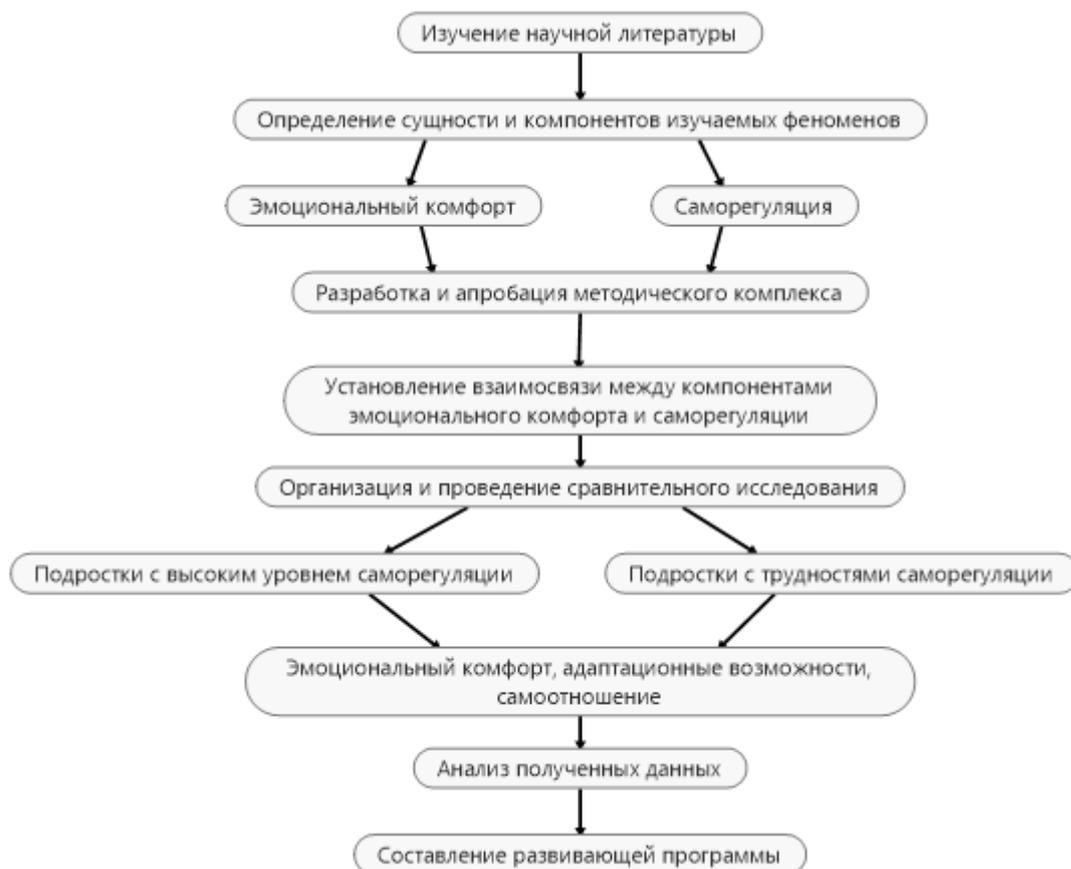


Рис. 2 - Модель исследования эмоционального комфорта подростков с трудностями саморегуляции в образовательной среде

На основе результатов теоретического анализа был разработан методический комплекс, который включает три группы методик (таблица 1).

Таблица 1 - Методический комплекс для исследования эмоционального комфорта подростков с трудностями саморегуляции в образовательной среде

Направления исследования	Методики	Назначение	Показатели
Эмоциональный комфорт	«Шкала дифференциальных эмоций» К.Изарда	Диагностика самочувствия испытуемого, выраженности положительных и отрицательных эмоций.	Интерес, радость, удивление, горе, гнев, отвращение, презрение, страх, стыд, вина, самочувствие.
	«Диагностика эмоциональных барьеров в межличностном общении» В.В.Бойко	Определение эмоциональных барьеров в межличностном общении.	Неумение управлять эмоциями, дозировать их; неадекватное проявление эмоций; негибкость, неразвитость, невыразительность эмоций; доминирование негативных эмоций; нежелание сближаться с людьми на эмоциональной основе.
	«Опросник социально-психологической адаптации» К. Роджерса, Р. Даймонд	Определение уровня эмоционального комфорта	Эмоциональный комфорт
	«Шкала субъективного благополучия» А. Перуэ-Баду	Измерение эмоционального компонента субъективного благополучия.	Эмоциональный дискомфорт
Саморегуляция	Опросник «Стиль саморегуляции поведения — ССП-98» В.И.Моросановой	Выявление индивидуального профиля различных регуляторных процессов и уровня развитости общей саморегуляции.	Планирование, моделирование, программирование, оценка результатов, гибкость, самостоятельность, общий уровень саморегуляции.
	«Индивидуальный профиль дезадаптированного поведения»	Изучение дезадаптации подростков	Ненормативная лексика, употребление спиртных напитков, курение, драки, воровство, агрессивность по отношению к взрослым и сверстникам, деструктивные семейные отношения, причастность к неформальным

	подростков» С.Т.Посоховой, Л.С.Рашитовой		группам, учет в комиссии по делам несовершеннолетних, проблемы с успеваемостью, прогулы учебного заведения, самовольные уходы из дома.
Адаптационные возможности	«Опросник социально-психологической адаптации» К. Роджерса, Р. Даймонд	Методика выявляет степень адаптированности-дезаптированности личности в социальной сфере.	Адаптация, самопринятие, принятие других, интернальность, стремление к доминированию, эскапизм.
	«Шкала самоуважения» М. Розенберга	Диагностика уровня самоуважения испытуемого.	Уровень самоуважения

Подробное описание методик представлено в разделе 2.3.

2.2 Описание выборки и процедуры исследования

В исследовании участвовали 118 человек. Из них 25 человека (обучающиеся высших учебных заведений) в возрасте от 22 до 41 года, среди которых 20 женщин, 5 мужчин, стали участниками опроса на понимание термина «эмоциональный комфорт». Выборку основного исследования составили обучающиеся подросткового возраста (14-17 лет) в количестве 88 человек, из которых лиц женского пола 28 человек, лиц мужского пола 60 человек. Участники исследования - обучающиеся среднего общеобразовательного учреждения и профессионального образовательного учреждения. В исследовании также участвовали 5 педагогов, среди них классные руководители, педагог-психолог, социальный педагог. Они отмечали особенности поведения обучающихся.

По результатам заполнения опросника «Стиль саморегуляции поведения — ССП-98» В.И. Моросановой на основании шкалы «Общий уровень саморегуляции» обучающиеся были объединены в две группы. В группу подростков с высоким уровнем саморегуляции (35,16±2,41 баллов) вошли 32 человека, в группу подростков с трудностями саморегуляции (23,76±3,05 баллов) - 29 человек.

Опрос был проведен в онлайн-формате, респонденты заполняли гугл-форму. Им нужно было указать свои данные и ответить на вопрос: «Как Вы понимаете термин “эмоциональный комфорт”?». Основное исследование проводилось в очном формате. Участники исследования заполняли предложенные методики в бумажном варианте. Обучающимся была дана следующая инструкция: «Уважаемые учащиеся, предлагаем вам выполнить несколько заданий, касающихся разных сторон жизни. Выполнение заданий позволит раскрыть ваши сильные и слабые стороны, от которых зависит успех в деятельности и общении с другими людьми. Просим вас отнестись серьезно к выполнению заданий и быть искренними в своих ответах. От этого зависит достоверность результатов. Вам гарантируется конфиденциальность». Время заполнения методик составило 40-50 минут. Сбор данных производился с октября 2020 по февраль 2021 года.

2.3 Методы и методики исследования

Для определения понятия «эмоциональный комфорт» был использован такой метод сбора информации, как опрос, в соответствии с которым получены мнения респондентов относительно этого понятия. Затем проводился контент-анализ ответов респондентов, как метод качественно-количественной оценки содержания текстов с целью выделения характеристик и выявления частоты их встречаемости в тексте.

При проведении диагностики использовалось неформализованное наблюдение, отмечались особенности поведения испытуемых. Наблюдение - целенаправленное, организованное восприятие и регистрация определенных особенностей поведения. При неформализованном наблюдении заранее не определяются элементы, которые подлежат изучению, в соответствии с целью фиксируется всё, что видит наблюдатель [33].

Методический комплекс формировался в соответствии с целью исследования и особенностями подросткового возраста.

Рассмотрим методики, диагностирующие проявление эмоционального комфорта.

1. Шкала дифференциальных эмоций К. Изарда [36].

Методика предназначена для диагностики доминирующего эмоционального состояния с помощью шкалы значимости эмоций. Каждая из 10 базовых эмоций в данной методике представлена тремя прилагательными, которые характеризуют оттенки этих эмоций (таблица 2). Испытуемому предлагается оценить, в какой степени каждое прилагательное соответствует их самочувствию в данный момент в соответствии с 4-х балльной шкалой:

- «1» — совсем не подходит;
- «2» — пожалуй, верно;
- «3» — верно;
- «4» — совершенно верно».

Таблица 2 - Стимульный материал методики «Шкала дифференциальных эмоций» К. Изарда

Шкалы эмоций		
Внимательный	Концентрированный	Собранный
Наслаждающийся	Счастливый	Радостный
Удивленный	Изумленный	Пораженный
Унылый	Печальный	Сломленный
Взбешенный	Гневный	Безумный
Чувствующий неприязнь	Чувствующий отвращение	Чувствующий омерзение
Презрительный	Пренебрегающий	Надменный
Пугающий	Страшный	Сеющий панику
Застенчивый	Робкий	Стыдливый
Сожалеющий	Виноватый	Раскаивающийся

После заполнения методики подсчитываются суммы баллов по каждой строке и определяются доминирующие эмоции, которые позволяют качественно описать самочувствие обследуемого человека. С помощью методики также можно посчитать по формуле коэффициент самочувствия, если он больше единицы, то самочувствие в целом положительное, а если меньше единицы — отрицательное [36].

В «Руководстве к использованию ШДЭ» (Izard et al., 1974) К. Изард приводит данные исследований, которые подтвердили надежность, валидность и стандартизированность шкалы [42].

Использование ШДЭ во многих исследованиях позволило доказать, что эмоции являются стабильными факторами. ШДЭ применялась в исследованиях тревоги и депрессии, эмоций в любви и ревности, а также взаимосвязи субъективного сексуального возбуждения и эмоций и т.д. [129].

В нашем исследовании регистрировалась выраженность каждой эмоции, показатель самочувствия.

2. Методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса, Р. Даймонд (в адаптации А. К. Осницкого) [78].

Методика предназначена для выявления степени адаптированности-дезадаптированности личности в социальной сфере, исследования особенностей социально-психологической адаптации через интегральные показатели: адаптация, самоприятие, принятие других, эмоциональный комфорт, интернальность, стремление к доминированию.

Опросник состоит из 101 утверждения о человеке, о его образе жизни, переживаниях, мыслях, привычках, стиле поведения. Испытуемым предлагается соотнести эти утверждения со своим образом жизни и оценить каждое утверждение по шкале от 0 до 6:

- 0 — это ко мне совершенно не относится;
- 1 — мне это не свойственно в большинстве случаев;
- 2 — сомневаюсь, что это можно отнести ко мне;
- 3 — не решаюсь отнести это к себе;
- 4 — это похоже на меня, но нет уверенности;
- 5 — это на меня похоже;
- 6 — это точно про меня.

Результаты обрабатываются по «ключу», интегральные показатели рассчитываются по индивидуальной формуле. Показатели интерпретируются в

соответствии с нормативными данными, которые представлены отдельно для подростков и взрослых.

Методика диагностики социально-психологической адаптации была разработана Карлом Роджерсом и Розалинд Даймонд в 1954 году. Адаптированный Т. В. Снегирёвой в 1987 году вариант методики использовался при изучении эмоционально-поведенческих нарушений, трудностей перехода к следующему звену обучения, индивидуальных особенностей адаптации к новым условиям обучения у обучающихся школ, ссузов и вузов. Специалистами отмечена высокая дифференцирующая способность методики в диагностике адаптации-дезадаптации и особенностей представления о себе.

Данная методика была модифицирована А. К. Осницким и опубликована в 2004 году, в частности были введены математические формулы для вычисления показателей, определены их нормы, а утверждения переформулированы в третьем лице единственного числа. В модифицированном виде методика многократно использовалась при обследовании обучающихся различных учебных заведений. А.К. Осницкий отмечает, что данный вариант методики является подходящим инструментом для выявления трудностей, которые испытывают подростки, и в сочетании с другими методиками может использоваться в коррекционной работе психолога [78].

В проведенном нами исследовании методика применялась для решения двух задач: выявления эмоционального комфорта и адаптационных возможностей. Регистрировались следующие показатели: адаптация, самоприятие, принятие других, эмоциональный комфорт, интернальность, стремление к доминированию, эскапизм.

3. Шкала субъективного благополучия А. Перуэ-Баду (адаптированная М. В. Соколовой) [34].

Методика используется для измерения эмоционального компонента субъективного благополучия или эмоционального комфорта. С помощью

методики оценивается качество эмоциональных переживаний респондента в диапазоне от оптимизма, бодрости и уверенности в себе до подавленности, раздражительности и ощущения одиночества.

Субъективное благополучие в данной методике определяется через такие критерии как обладание человеком социально желательными качествами, удовлетворенность жизнью, превосходство положительных эмоций над отрицательными.

Методика включает в себя 17 утверждений, которые описывают эмоциональное состояние, социальное положение и некоторые физические симптомы. По содержанию утверждения делятся на шесть кластеров:

1. Напряженность и чувствительность.
2. Признаки, сопровождающие основную психоэмоциональную симптоматику.
3. Изменения настроения.
4. Значимость социального окружения.
5. Самооценка здоровья.
6. Степень удовлетворенности повседневной деятельностью.

Испытуемым нужно оценить каждое утверждение по шкале от 1 до 7:

- 1 — полностью согласен;
- 2 — согласен;
- 3 — более или менее согласен;
- 4 — затрудняюсь ответить;
- 5 — более или менее не согласен;
- 6 — не согласен;
- 7 — полностью не согласен.

Полученные данные обрабатываются в соответствии с «ключом», который содержит «прямые» и «обратные» пункты. Сумма баллов по всем пунктам составляет итоговый балл, который переводится в стены. Количество стенов показывает наличие и глубину эмоционального дискомфорта

испытуемого. Методика также позволяет осуществить качественный анализ посредством подсчета баллов по каждому кластеру [34].

Шкала субъективного благополучия была создана в 1988 году французским психологом А. Перуэ-Бадю с коллегами. Разработка методики связана с расширением исследований в области психологии стресса. Данная методика представляет собой небольшой скрининговый инструмент, позволяющий человеку оценить собственное эмоциональное состояние.

Процедура адаптации и психометрической проверки данной методики на русскоязычной выборке, которая включала стандартизацию результатов, была проведена в НПЦ "Психодиагностика" Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова. Выборка стандартизации методики состояла из 215 респондентов (118 мужчин, 97 женщин) в возрасте от 18 до 60 лет. Полученные данные применялись при построении локальных тестовых норм. Шкала субъективного благополучия А. Перуэ-Бадю используется для изучения общего состояния человека в ходе лечения, выявления трудностей при психологическом консультировании, определения эмоционального благополучия при подборе кадров и во многих других ситуациях, если нужно определить особенности психоэмоциональной сферы личности [96].

В данном исследовании регистрировался общий показатель эмоционального дискомфорта.

4. Методика «Диагностика эмоциональных барьеров в межличностном общении» В.В.Бойко [116].

Методика позволяет определить типы эмоциональных барьеров в межличностном общении и выявить уровень эмоциональной эффективности в общении.

Методика включает 25 суждений, входящих в состав пяти шкал: неумение управлять эмоциями, дозировать их; неадекватное проявление эмоций; негибкость, неразвитость, невыразительность эмоций; доминирование негативных эмоций; нежелание сближаться с людьми на эмоциональной

основе. Испытуемым нужно прочитать каждое суждение, согласиться или не согласиться с ним.

Результаты обрабатываются с помощью «ключа». За ответы, совпадающие с «ключом», начисляется 1 балл. Подсчитывается общее количество баллов и сумма баллов по каждой шкале. Сумма баллов по всем шкалам указывает на степень выраженности эмоциональных барьеров в общении. Наличие конкретных эмоциональных барьеров в общении определяется, если испытуемый набрал по соответствующим шкалам 3 и более баллов [116].

Методика «Диагностика эмоциональных барьеров в межличностном общении» относится к методикам экспресс-диагностики, которые были созданы В.В. Бойко в конце 1990-х гг. Автором также представлены данные по изучению эмоциональных барьеров в общении у профессионалов, работающих с людьми.

Благодаря небольшому количеству утверждений и простоте обработке данных методика активно используется как в научных исследованиях, так и в практической деятельности психологов [16]. В частности, с помощью этой методики А.Г. Михайлова, М.В. Косцова исследовали причины эмоциональных барьеров в общении у студентов в изменяющихся условиях обучения [67].

В проведенном нами исследовании регистрировались показатели по каждой шкале.

5. Шкала самоуважения М. Розенберга [105].

Методика используется для измерения уровня самоуважения испытуемого. Она состоит из 10 утверждений.

Испытуемым предлагается определить степень своего согласия или несогласия с каждым утверждением опросника по следующей шкале:

- 4 – полностью согласен;
- 3 – согласен;
- 2 – не согласен;
- 1 – абсолютно не согласен.

За каждый ответ испытуемого начисляются баллы в соответствии с «ключом». Уровень самоуважения равен сумме баллов, полученной испытуемым [105].

Шкала самоуважения была создана Моррисом Розенбергом в 1960-х годах. С помощью данной методики Розенберг исследовал самоуважение 5024 обучающихся старших классов 10 случайно выбранных школ штата Нью-Йорк [135].

Методика обладает высокой надежностью: корреляции тест-ретест обычно находятся в диапазоне от 0,82 до 0,88, а α -Кронбаха для различных выборок - в диапазоне от 0,77 до 0,88. Исследования продемонстрировали как одномерную, так и двухфакторную (самоуважение и самоунижение) структуру шкалы [123].

Шкала самоуважения Розенберга была переведена на русский язык. В исследовании по адаптации методики приняли участие 213 человек в возрасте от 16 до 24 лет. С помощью эксплораторного и конфирматорного факторного анализа была подтверждена однофакторная структура шкалы. Было выявлено, что методика имеет приемлемый уровень надежности (α -Кронбаха = 0,82). Шкала самоуважения Розенберга показала конвергентную валидность за счет корреляций со шкалой самооценки Т. Дембо и С. Я. Рубинштейн.

Шкала самоуважения Розенберга широко применяется в научных и практических целях. С помощью данной методики было проведено масштабное кросс-культурное исследование универсальных и культурно-специфических особенностей самооценки респондентов из 53 стран, также изучалась зависимость самооценки от пола и возраста [41].

В исследовании регистрировался уровень самоуважения испытуемых.

Рассмотрим методики для диагностики саморегуляции.

6. Опросник «Стиль саморегуляции поведения — ССП-98» В.И.Моросановой [71].

Методика применяется с целью диагностики развития индивидуальной саморегуляции и ее индивидуального профиля, который включает показатели

планирования, моделирования, программирования, оценки результатов, а также показатели развития регуляторно-личностных свойств - гибкости и самостоятельности. Методика позволяет выявить индивидуальный профиль различных регуляторных процессов и уровень развитости общей саморегуляции как регуляторных предпосылок успешности овладения новыми видами деятельности.

В.И. Моросанова определяет стилевые особенности саморегуляции как характерные для человека и наиболее существенные индивидуальные особенности самоорганизации и управления внутренней и внешней целенаправленной активностью, которые устойчиво выражаются в различных ее видах.

Методика состоит из 46 утверждений об особенностях поведения. Эти утверждения входят в структуру шести шкал, которые выделены в соответствии с основными регуляторными процессами (планирование, моделирование, программирование, оценка результатов) и регуляторно-личностными свойствами (гибкость, самостоятельность). Некоторые утверждения включены в состав двух шкал, так как относятся к характеристике регуляторного процесса и регуляторно-личностного свойства, поэтому в каждой шкале по девять утверждений.

Испытуемым предлагается прочитать каждое утверждение и выбрать один из четырех вариантов ответа: «Верно», «Пожалуй, верно», «Пожалуй, неверно», «Неверно».

Показатели опросника обрабатываются по «ключам», где «Да» означает положительные ответы, а «Нет» - отрицательные. Ответы, которые совпадают с «ключом», оцениваются в 1 балл. Подсчитываются значения показателей отдельных шкал и общий уровень саморегуляции. Тип стиля саморегуляции определяется на основе средних и высоких показателей (5 баллов и более) по шкалам самостоятельности, гибкости. Особенности стиля саморегуляции диагностируются в соответствии с показателями шкал планирования, моделирования, программирования, оценки результатов.

Опросник «Стиль саморегуляции поведения» был разработан в 1988 году в лаборатории психологии саморегуляции Психологического института РАО под руководством В.И. Моросановой. Утверждения опросника строятся на типичных жизненных ситуациях и не связаны с особенностями профессиональной или учебной деятельности. Методика имеет ряд модификаций: «Саморегуляция подготовки спортсмена» (Моросанова, Соколова, 1989), «Стиль саморегуляции студентов» (Моросанова, Сагиев, 1994), «Саморегуляция в избирательной кампании депутата» (Моросанова, Холопова, 1995). Данные модификации методики отличаются набором ситуаций, используемых в утверждениях, и составом регуляторно-личностных свойств, так как учитывают особенности профессиональной и учебной деятельности. В варианте опросника «Стиль саморегуляции поведения» 1998 года была определена шкала моделирования, что позволило расширить дифференцирующие возможности методики.

Для проверки содержательной валидности опросника был произведен факторный анализ. В исследовании участвовали 600 человек (обучающиеся 11 классов образовательных учреждений Москвы в возрасте 16-18 лет). Были выделены шесть факторов, которые в полной мере выражающие структуру системы саморегуляции в соответствии с шестью шкалам опросника.

Методика была апробирована на выборке обучающихся того же возраста.

На выборке 450 человек была определена дискриминативная надежность утверждений опросника. Ретестовая надежность проверялась на выборке из 102 человек, посредством повторного применения опросника и вычисления коэффициентов корреляции Пирсона. Результаты корреляционного анализа показали достаточную устойчивость показателей методики. На выборке 302 человека также были проведены исследования, свидетельствующие о надежности и внутренней согласованности методики.

Значение коэффициентов корреляции по Бравайсу — Пирсону (0,401–0,918 при $p < 0,0001$) подтвердили конструктивную и конвергентную валидность опросника (выборка 200 человек). Определение показателей критериальной

валидности было произведено на выборке 160 человек. Использование коэффициента корреляции Пирсона позволило установить взаимосвязь между школьной успеваемостью и показателями моделирования ($r=0,324$ при $p<0,0001$), оценки результатов ($r=0,252$ при $p<0,005$), планирования ($r=0,185$ при $p<0,05$), программирования ($r=0,191$ при $p<0,05$). Это означает, что сформированность общего уровня осознанной саморегуляции и выделенных регуляторных процессов играют важную роль в формировании успеваемости. У показателей гибкости и самостоятельности значимой связи со школьной успеваемостью не обнаружено.

Опросник «Стиль саморегуляции поведения» используется как для научных исследований, так и в практической работе психолога. С помощью этой методики исследовались проблемы механизмов регуляции поведения при различной личностной типологии, в частности стилевые особенности саморегуляции людей в зависимости от личностной акцентуации характера, изучалась структура саморегуляции в связи с экстраверсией/интроверсией и нейротизмом/стабильностью. Данная методика может быть использована для профориентации, изучения адаптации обучающихся, выраженности темперамента и характера в поведении обучающихся. Методика также позволяет получить информацию о возможностях компенсации человеком слабых сторон своего характера средствами осознанной саморегуляции [71].

В исследовании регистрировались выраженность показателей регуляторных процессов (планирования, моделирования, программирования, оценки результатов), регуляторно-личностных свойств (гибкости и самостоятельности), а также общий уровень саморегуляции.

7. Индивидуальный профиль дезадаптированного поведения подростков (Посохова С. Т., Рашитова Л. С) [88].

Методика применяется для определения показателей дезадаптированного поведения подростков. Индивидуальный профиль включает в себя 13 признаков дезадаптации: ненормативная лексика, употребление спиртных напитков, курение, драки, воровство, агрессивность по отношению к взрослым и

сверстникам, деструктивные семейные отношения, причастность к неформальным группам, учет в комиссии по делам несовершеннолетних, проблемы с успеваемостью, прогулы учебного заведения, самовольные уходы из дома.

Методика предназначена для педагогов, которым нужно оценить, как часто («почти никогда», «редко», «часто», «почти всегда») у обучающихся встречается каждый из 13 признаков дезадаптированного поведения. На основании анкетирования педагогов выстраивается индивидуальный профиль дезадаптированного поведения подростков.

Показатели дезадаптированного поведения подростков были выделены на материале исследований и бесед с педагогами. Для доказательства валидности методики была использована карта наблюдений Л.Стотта. Большинство показателей индивидуального профиля дезадаптированного поведения (9 из 13) имеет высокий статистический уровень корреляции с показателями карты наблюдений Л.Стотта. Методика обладает хорошим уровнем надежности (α -Кронбаха=0,813).

Ретестовая надежность проверялась, посредством повторного заполнения методики педагогами, которые отмечали особенности поведения 84 подростков. G-критерий знаков показал отсутствие различий в ответах педагогов, что свидетельствует о надежности методики. Таким образом, методика валидна для определения дезадаптированного поведения подростков [88].

Регистрировалась выраженность каждого из 13 проявлений дезадаптации.

2.4 Математико-статистические методы обработки данных

В исследовании использовались следующие методы математической статистики:

1. **Дескриптивные статистики** - вычисляемые показатели, которые характеризуют распределение значений переменной:

- Среднее значение показывает обобщенную характеристику уровня значений признака, полученную в расчете на единицу совокупности.

- Медиана - значение, которое находится в середине распределения, полученного из исходного путем упорядочивания.

- Стандартное отклонение (среднеквадратическое отклонение) - индикатор изменчивости, который указывает, насколько широко значения рассеяны от среднего значения.

2. Статистический критерий нормальности Колмогорова-Смирнова использовался для определения степени соответствия эмпирического распределения нормальному, что необходимо для выбора статистических процедур анализа данных.

3. Непараметрический критерий U-Манна-Уитни применялся для установления различий между двумя независимыми выборками по уровню выраженности порядковой переменной.

4. Корреляционный анализ - проверка гипотез о связях между переменными с использованием коэффициентов корреляции. Коэффициент корреляции – двумерная описательная статистика, количественная мера силы и направления вероятностной взаимосвязи двух переменных. Для определения меры взаимосвязи был использован коэффициент ранговой корреляции Спирмена.

5. Множественный регрессионный анализ использовался для оценки степени влияния нескольких независимых переменных на зависимую переменную.

6. Факторный анализ по методу главных компонент применялся для сокращения числа переменных на основе их классификации и определения структуры взаимосвязей между ними [74].

Работа с данными проводилась в программах: Microsoft Office Excel 2007, IBM SPSS Statistics 22.

ГЛАВА 3. РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

3.1 Результаты исследования взаимосвязи эмоционального комфорта и саморегуляции у подростков в образовательной среде

В разделе представлены результаты решения следующих задач:

-определить содержание и структуру эмоционального комфорта подростков в образовательной среде;

-раскрыть проявления саморегуляции подростков в образовательной среде;

-выявить особенности взаимосвязи между проявлениями эмоционального комфорта и саморегуляцией подростков в образовательной среде;

-определить влияние компонентов эмоционального комфорта и адаптационных возможностей на саморегуляцию.

Для определения содержания эмоционального комфорта были привлечены в случайном порядке респонденты (25 человек), которые отвечали вопрос «Как Вы понимаете термин „Эмоциональный комфорт“?» Согласно результатам опроса (рис. 3), наиболее часто эмоциональный комфорт определяли как спокойствие. Респонденты часто описывали эмоциональный комфорт как принятие эмоций, возможность их открыто выразить, контролировать, отсутствие каких-либо раздражающих факторов. В равной степени респонденты выделили такие характеристики, как гармония, безопасность, уверенность, понимание и принятие со стороны других людей. Меньшая часть респондентов определила эмоциональный комфорт как психологическое благополучие, оптимизм. Наименее популярные ответы содержали описание эмоционального комфорта через стабильность и возможность проявления инициативы.

Полученные эмпирические результаты соотносятся с результатами теоретического исследования, что говорит об адекватном понимании термина

«эмоциональный комфорт» близкого к общепринятому, его многозначности, а также субъективном смысле для каждого участника исследования.

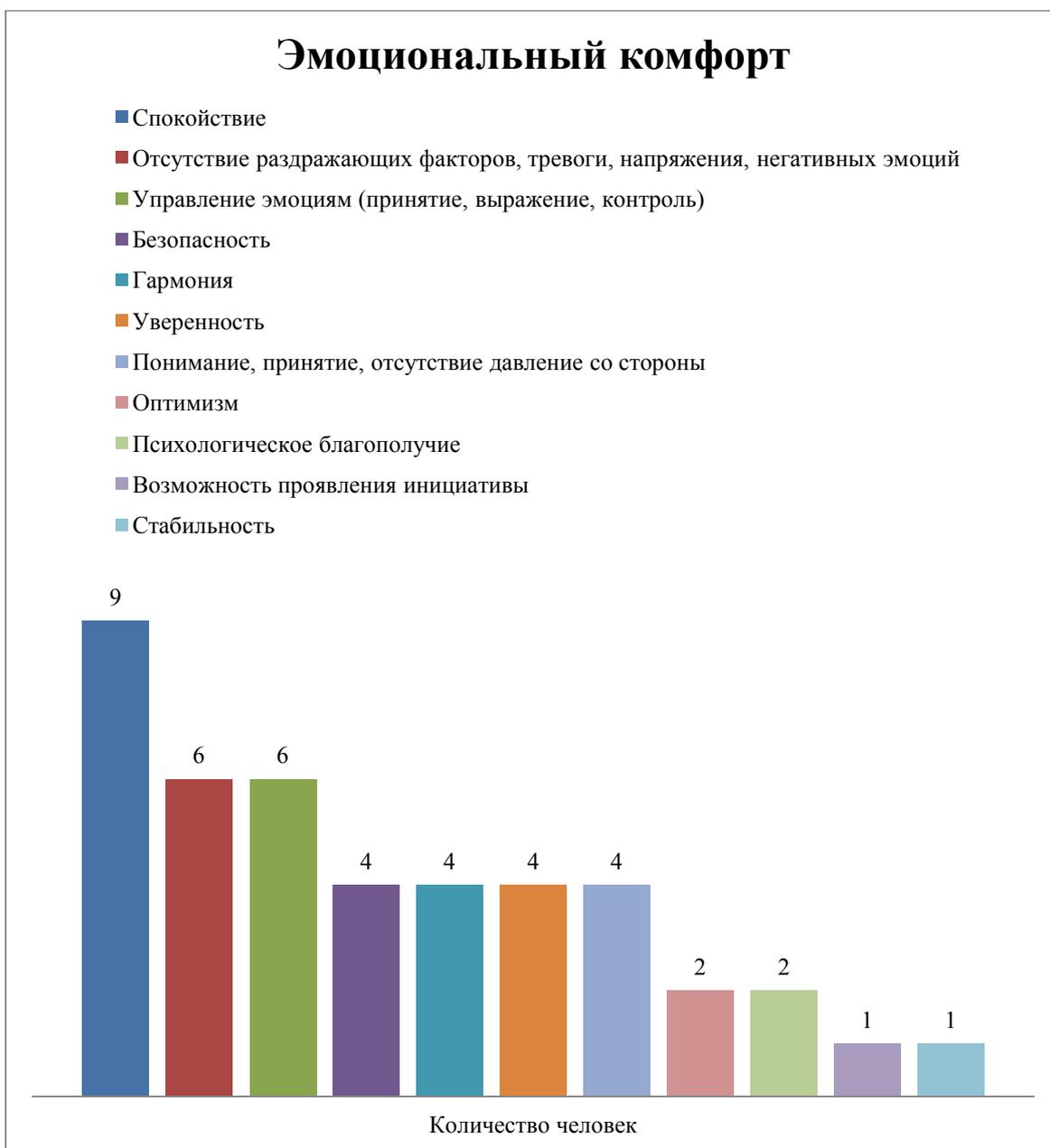


Рис. 3 - Эмоциональный комфорт

На основном этапе исследования обучающиеся подросткового возраста заполняли методики, направленные на изучение эмоционального комфорта, саморегуляции и адаптационных возможностей. Результаты применения методов дескриптивной статистики позволили выявить наиболее выраженные показатели изучаемых феноменов в группе подростков (Приложение А).

Уровень эмоционального комфорта в группе подростков выше среднего ($64 \pm 19\%$), а показатель эмоционального дискомфорта представлен на среднем уровне ($4,85 \pm 2,09$ балла). Это говорит о том, что подростки в целом во время проведения диагностики в учебном заведении ощущали эмоциональный комфорт, который характеризуется уверенностью, спокойствием, оптимистичностью, активностью.

В среднем у подростков были наиболее выражены эмоции радости и интереса и меньше всего выражен страх (рис. 4). Коэффициент самочувствия в группе подростков больше единицы ($1,52 \pm 0,34$), что также указывает на преобладание положительных эмоций над отрицательными.

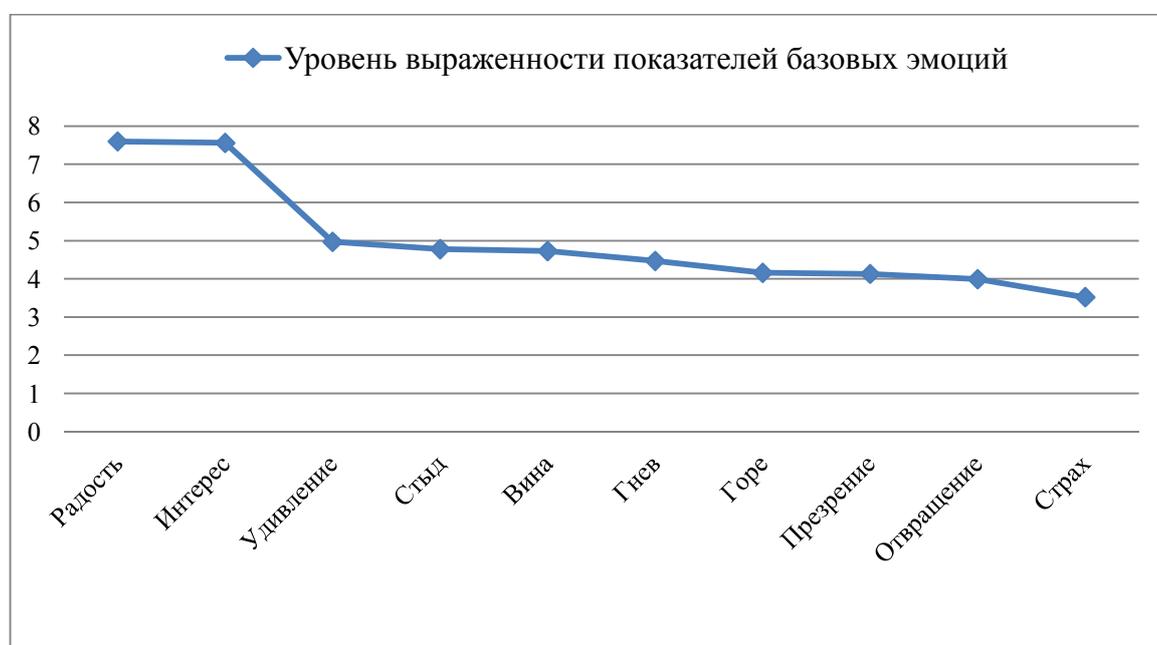


Рис. 4 - Средние значения показателей базовых эмоций в группе подростков

Однако в группе подростков проявлялись и эмоциональные барьеры в общении. Среди эмоциональных барьеров в общении в большей степени присутствует барьер «неадекватное проявление эмоций», в меньшей степени - «доминирование негативных эмоций» (рис. 5).

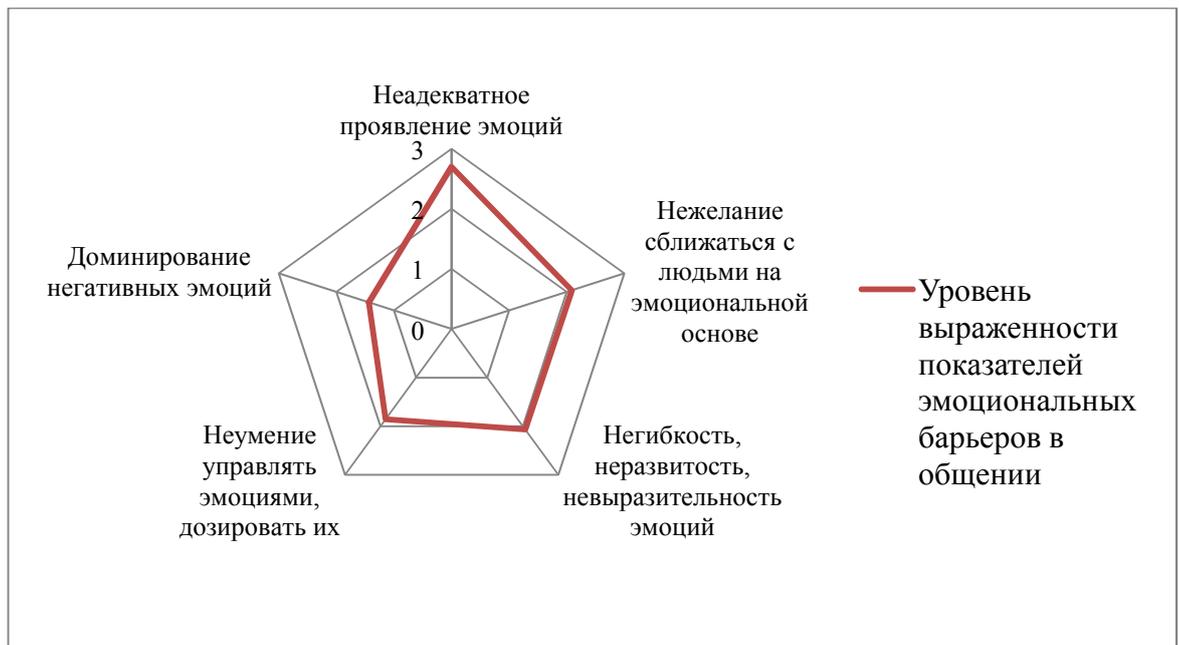


Рис. 5 - Средние значения показателей эмоциональных барьеров в общении в группе подростков

Уровень интегрального показателя саморегуляции в группе подростков ($29,64 \pm 5,32$ б.) выше среднего. Полученные результаты указывают на то, что для подростков в среднем характерна умеренная развитость системы осознанной саморегуляции произвольной активности.

У данных подростков уровень показателя такого регуляторно-личностного свойства, как гибкость ($6,45 \pm 1,89$ б.), преобладает над показателем самостоятельности ($5,30 \pm 1,74$ б.). Это говорит о том, что подростки способны перестраивать систему саморегуляции в связи с изменением условий, но при разработке планов и программ действий опираются на мнение других людей [71].

В ряду регуляторных процессов в группе подростков наиболее выражены показатели планирования и программирования, наименее выражены показатели моделирования и оценки результатов (рис. 6). Данный профиль указывает на то, что при детальной разработке планов и программ действий, подросткам трудно оценивать внешние обстоятельства, условия выполнения своей деятельности и её результаты [71].



Рис. 6 - Средние значения показателей регуляторных процессов в группе подростков

Рассмотрим проявления адаптации подростков. Как оказалось, уровень интегрального показателя «Адаптация» в группе подростков выше среднего ($64 \pm 13\%$). Это свидетельствует о способности подростков приспосабливаться к изменчивым условиям и реализовывать свой личностный потенциал.

В целом среди механизмов адаптации у данных подростков в большей степени проявляется самопринятие (рис. 7). Уровень самопринятия ($76 \pm 13\%$), также согласуется с уровнем самоуважения ($29,53 \pm 5,13$ б.). Оба показателя соответствуют уровню выше среднего. Вероятно, данные подростки склонны принимать себя, свои качества, способности, возможности, потребности, уважают себя и ощущают свою ценность. В меньшей степени у подростков проявляется стремление к доминированию. Уровень показателя эскапизма в группе подростков ниже среднего ($13,94 \pm 5,73$ б.). Данный результат указывает на то, что для подростков в меньшей мере характерен уход в мир иллюзий, как возможная реакция на постоянный стресс.

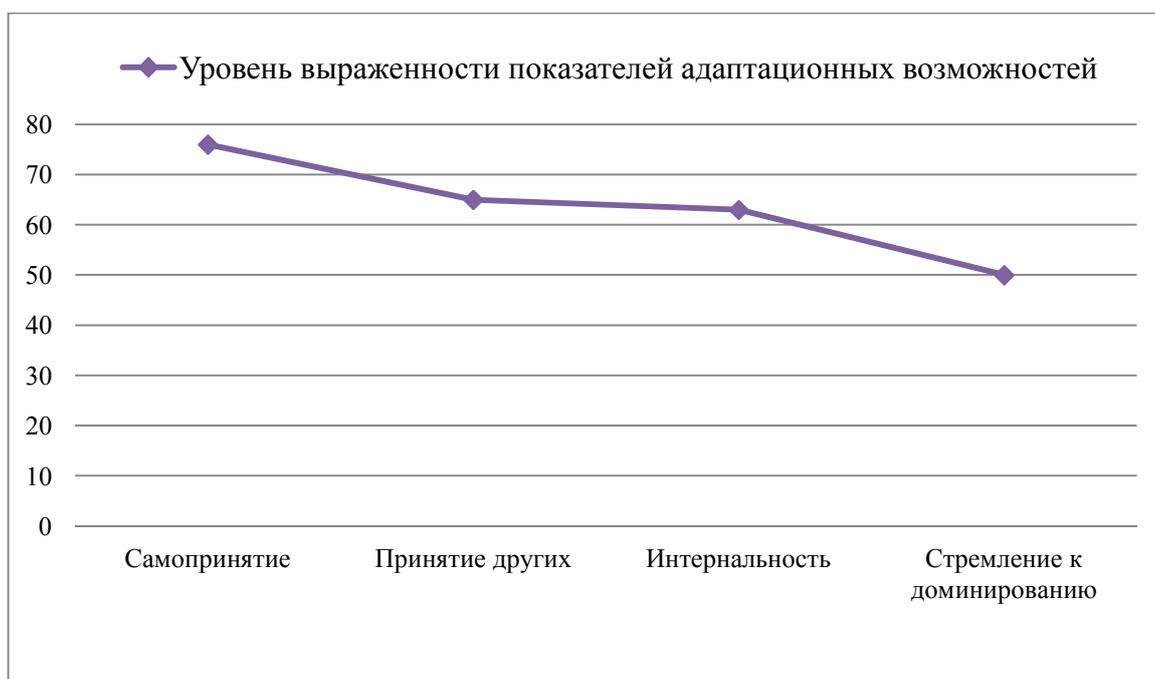


Рис. 7 - Средние значения показателей адаптационных возможностей в группе подростков

Таким образом, если исходить из средних значений показателей, то можно отметить, что подростки в момент диагностик, находясь в образовательном учреждении, чувствовали себя комфортно, у них преобладали положительные эмоции, в частности радость и интерес. Несмотря на это, сохранялось напряжение в виде «неадекватного проявление эмоций».

Для подростков характерен уровень интегральных показателей саморегуляции и адаптации выше среднего. Среди регуляторно-личностных свойств гибкость преобладает над самостоятельностью. Из регуляторных процессов наиболее выражены показатели планирования и программирования. В ряду механизмов адаптации в большей степени проявляется самопринятие.

Для установления взаимосвязей между компонентами эмоционального комфорта обучающихся подросткового возраста был проведен корреляционный анализ (рис.8). Выявлено 77 взаимосвязей, из которых 59 на 1 % уровня значимости и 18 на 5 %, что указывает на высокую интегрированность показателей.

Наиболее интегрированным показателем является эмоциональный комфорт, как компонент адаптации, который отражает состояние уверенности, спокойствия, оптимистичности, активности, позволяющее открыто выражать свои чувства. Он имеет прямую взаимосвязь с показателями таких эмоций, как радость и интерес, а также с показателем самочувствия в целом, которое выражает преобладание положительных эмоций над отрицательными. С показателями эмоций гнева, горя, стыда, страха, презрения, вины, отвращения, удивления показатель эмоционального комфорта имеет обратную связь. Соответственно, чем комфортнее ощущают себя подростки, тем более выражены эмоции радости и интереса и менее выражены эмоции гнева, горя, стыда, страха, презрения, вины, отвращения, удивления. И наоборот, преобладание положительных эмоций над отрицательными будет свидетельствовать об эмоциональном комфорте подростков.

Показатель эмоционального комфорта обратно взаимосвязан также с показателями эмоциональных барьеров в общении: доминирование негативных эмоций; негибкость, неразвитость, невыразительность эмоций; нежелание сближаться с людьми на эмоциональной основе. Это говорит о том, что для подростков, испытывающих эмоциональный дискомфорт характерно преодоление эмоциональных барьеров в общении, в частности, они способны открыто выражать эмоции, в большей степени испытывают положительные эмоции, готовы сближаться с людьми на эмоциональной основе. Соответственно, подростки, у которых в меньшей степени выражены эмоциональные барьеры в общении, ощущают себя более комфортно.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что эмоциональный комфорт подростков связан с такими характеристиками, как преобладание положительных эмоций над отрицательными, низкий уровень выраженности эмоциональных барьеров в общении и в целом, противоположен компонентам эмоционального дискомфорта.

Большое количество взаимосвязей имеет также показатель эмоционального дискомфорта, который характеризует пессимизм,

подавленность, недомогание, беспокойство, чувствительность, неуверенность в себе, трудности с выражением чувств. Его связи противоположны связям эмоционального комфорта. Чем выше показатель эмоционального дискомфорта, тем более выражены показатели отрицательных эмоций, в частности горя, стыда, страха, вины, отвращения и менее выражены показатели положительных эмоций (интерес, радость), а также чаще проявляются показатели эмоциональных барьеров в общении: доминирование негативных эмоций; негибкость, неразвитость, невыразительность эмоций; нежелание сближаться с людьми на эмоциональной основе. И наоборот, преобладание негативных эмоций и эмоциональных барьеров в общении свидетельствует об эмоциональном дискомфорте подростков.

Результаты корреляционного анализа указывают на то, что показатели эмоций тесно взаимосвязаны между собой, в частности показатель горя имеет больше всего взаимосвязей среди эмоций. Он связан как с показателями эмоций стыда, страха, вины, удивления, презрения, отвращения, радости (обратная связь) и самочувствия (обратная связь), так и с показателями эмоциональных барьеров в общении, таких как доминирование негативных эмоций; негибкость, неразвитость, невыразительность эмоций; неумение управлять эмоциями дозировать их. Показатель горя также имеет прямую взаимосвязь с эмоциональным дискомфортом и обратную - с эмоциональным комфортом. Полученные данные согласуются с описанием эмоции горя у К. Изарда. Этот исследователь отмечал, что горе представляет собой взаимодействие печали с другими базовыми эмоциями. Его переживания связаны с утратой объекта привязанности, что означает утрату для человека источника радости, чувства благополучия. Переживание горя усложняется, когда в горе помимо печали и гнева представлены другие эмоции, плохо поддающиеся контролю. Выражение горя в связи с этим также не столь однозначно [42].

Д.А. Леонтьев считает более низкий уровень личностного развития причиной того, что негативные показатели имеют большее количество взаимосвязей с другими переменными, чем позитивные. Он отмечает, что

негативная эмоциональность в большей степени причинно обусловлена генетически, а позитивная эмоциональность выступает больше как возможность, развивающаяся при определенных средовых условиях и предпосылках [57].

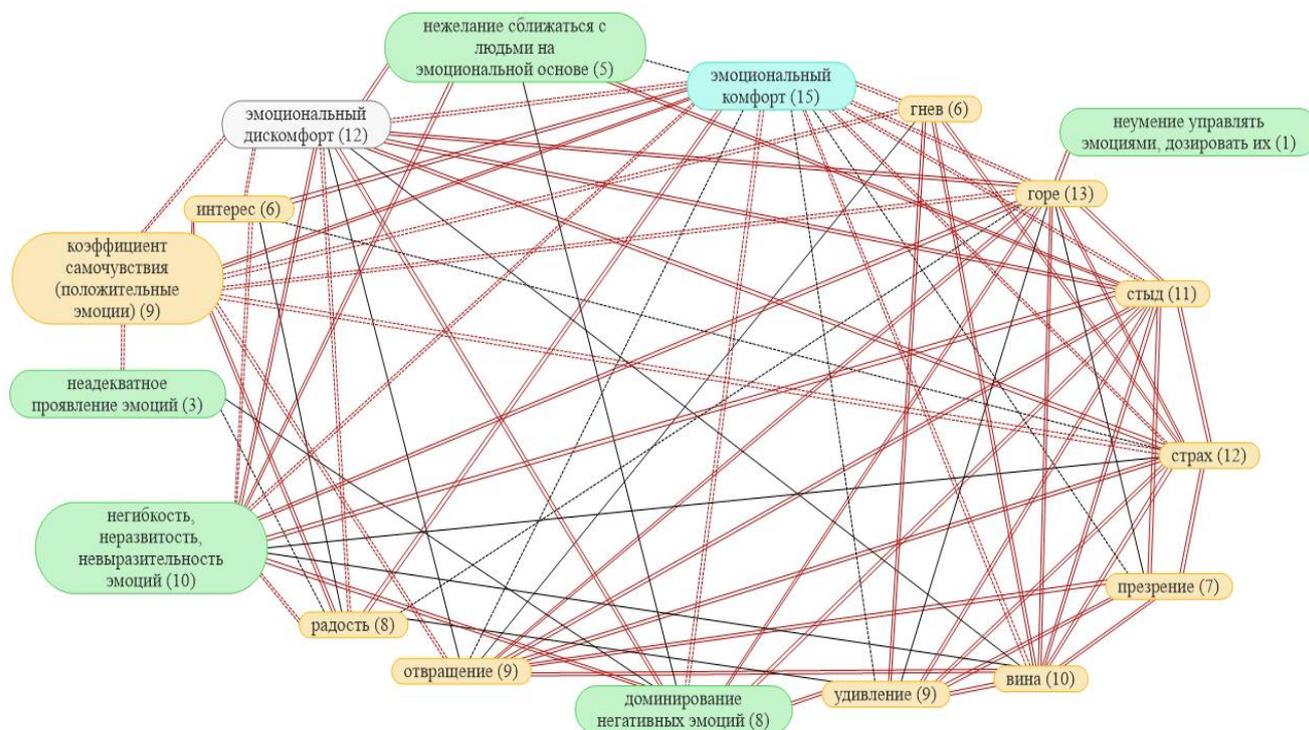
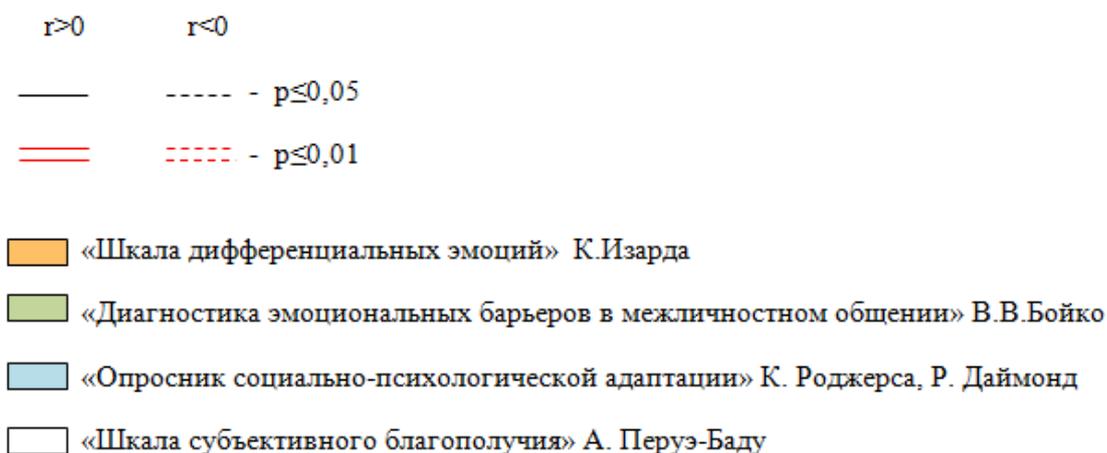


Рис.8 - Корреляционная плеяда компонентов эмоционального комфорта в группе подростков

Обозначения: в скобках указано количество взаимосвязей с другими показателями.



С помощью корреляционного анализа была также определена структура взаимосвязей показателей саморегуляции подростков (рис. 9). Согласно полученным результатам, наиболее интегрированным показателем является

показатель саморегуляции, который характеризует общий уровень сформированности индивидуальной системы осознанной саморегуляции произвольной активности. Он взаимосвязан с показателями регуляторных процессов (планирование, моделирование, программирование, оценка результатов), а также с показателем такого регуляторно-личностного свойства как гибкость. Следовательно, чем выше уровень саморегуляции, тем выше уровень его компонентов (планирования, моделирования, программирования, оценки результатов, гибкости). И наоборот, высокие показатели планирования, моделирования, программирования, оценки результатов, гибкости будут указывать на высокий уровень сформированности индивидуальной системы осознанной саморегуляции.

Показатель гибкости, который определяется, как способность перестраивать систему саморегуляции из-за изменения внешних и внутренних условий также имеет большое количество взаимосвязей. Он коррелирует с показателем саморегуляции и показателями отдельных регуляторных процессов (планирования, моделирования, программирования, оценки результатов). Подростки с высокими показателями по шкале гибкости демонстрируют пластичность всех регуляторных процессов.

У показателя самостоятельности, характеризующего развитость регуляторной автономности, корреляция с показателем саморегуляции и её компонентами незначима [71]. Соответственно, самостоятельность может иметь лишь опосредованную связь с регуляторными процессами.

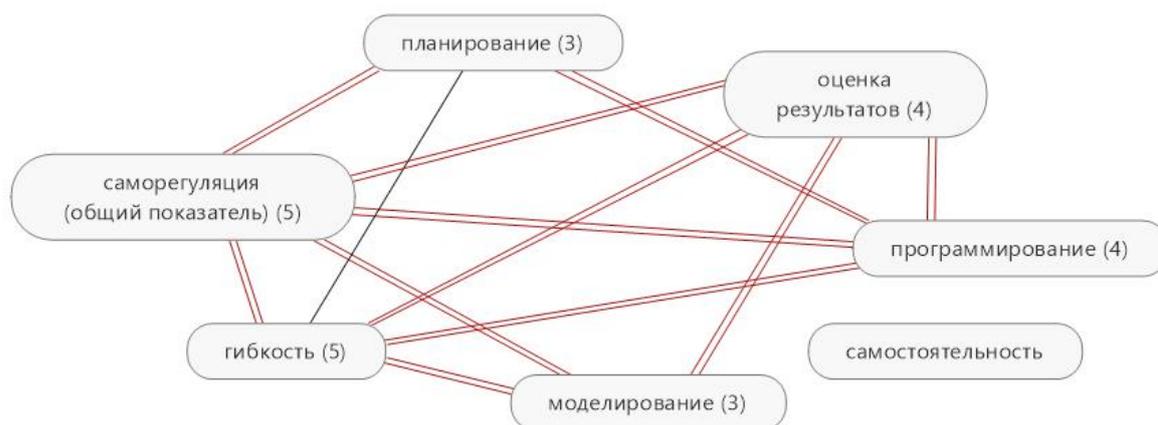
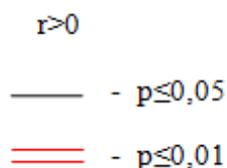


Рис. 9 - Корреляционная плеяда компонентов саморегуляции в группе подростков

Обозначения: в скобках указано количество взаимосвязей с другими показателями.



После определения составляющих эмоционального комфорта и саморегуляции подростков посредством корреляционного анализа были установлены взаимосвязи между ними и показателями адапционных возможностей подростков. Как следует из рисунка 10, показатель саморегуляции и его компоненты тесно взаимосвязаны с показателями эмоционального комфорта и адапционных возможностей. Наиболее интегрированным является общий показатель саморегуляции. Он имеет прямую взаимосвязь с показателем эмоционального комфорта и его компонентами: показателем эмоции интереса и показателем самочувствия. Общий показатель саморегуляции также связан с показателем адаптации, показателями его механизмов (самопринятие, принятие других, интернальность, стремление к доминированию) и показателем самоуважения.

Можно отметить, что показатели регуляторных процессов: планирование, моделирование, программирование, оценка результатов - также прямо взаимосвязаны с показателем эмоционального комфорта и адаптации. Однако

показатели регуляторных процессов по-разному взаимосвязаны с компонентами эмоционального комфорта и адаптации. Например, с показателем радости коррелирует только показатель программирования, а с показателем вины имеет обратную корреляцию только показатель планирования. Следовательно, подростки, у которых более развиты одни регуляторные процессы и менее развиты другие, по-разному ощущают эмоциональный комфорт и отличаются механизмами адаптации.

Показатели регуляторно-личностных свойств: гибкость, самостоятельность являются менее интегрированными. Они не имеют значимой взаимосвязи с общим показателем эмоционального комфорта, но коррелируют с его компонентами. При этом показатель гибкости взаимосвязан с показателем адаптации, показателями его механизмов (интернальность, самопринятие и стремление к доминированию) и показателем самоуважения.

Полученные результаты соотносятся с результатами исследований А. К.Осницкого. В исследовании этого автора также отмечается, что высокие показатели подростков по методике «Опросник социально-психологической адаптации Роджерса-Даймонд» связаны с высоким уровнем развития системы осознанной саморегуляции и рефлексии [78].

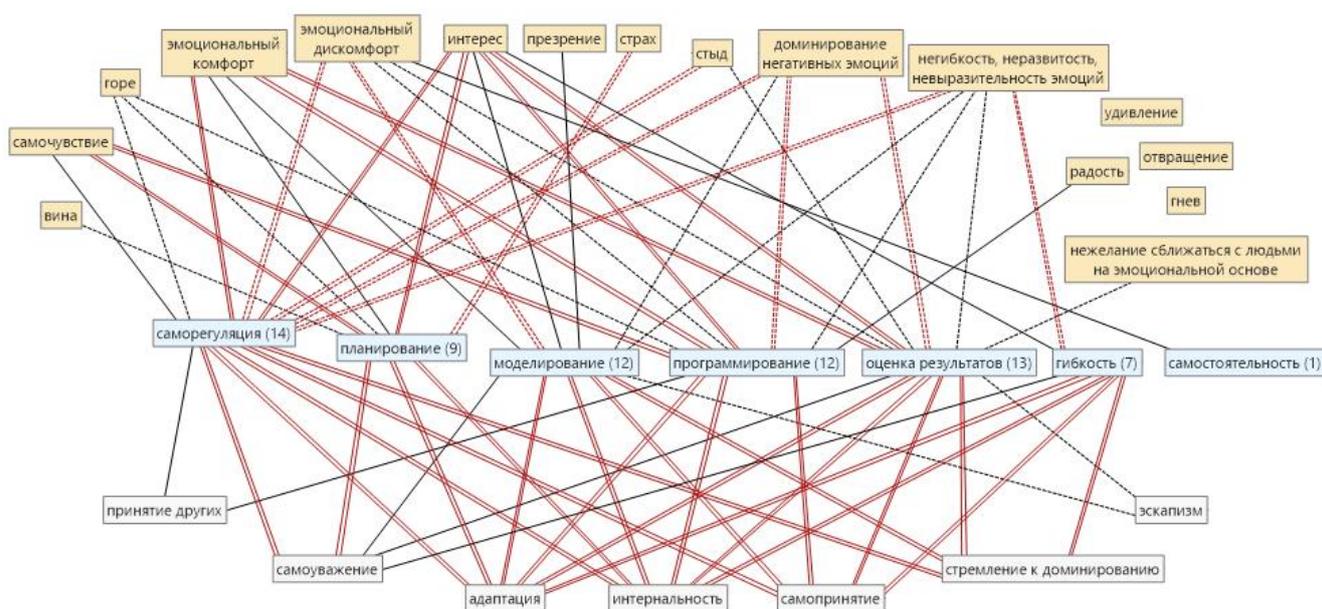


Рис.10 - Соотношение показателей саморегуляции с компонентами эмоционального комфорта и механизмами адаптации в группе подростков

Обозначения: в скобках указано количество взаимосвязей с другими показателями

$r > 0$	$r < 0$	 Компоненты эмоционального комфорта
—	----- - $p \leq 0,05$	 Показатели саморегуляции
====	----- - $p \leq 0,01$	 Адаптационные возможности

Для определения структуры эмоционального комфорта был проведен факторный анализ методом главных компонент с вращением Varimax, который позволил выделить 4 фактора, объясняющих 63 % дисперсии выборки. Результаты факторного анализа представлены в приложении Б.

Первый фактор объединяет с положительными весами показатели таких эмоций, как вина, стыд, страх, горе и с отрицательным весом показатель эмоционального комфорта как компонента адаптации. Различное сочетание этих эмоций в одном факторе может свидетельствовать о переживании подростками депрессии, тревоги. Поэтому выделенные эмоции позволяют определить фактор как «тревожно-депрессивные эмоции в структуре эмоционального комфорта». Показатель эмоционального комфорта, который входит в данный фактор, характеризует собой состояние уверенности, спокойствия, оптимистичности, активности, позволяющее открыто выражать свои чувства. При переживании тревожно-депрессивных эмоций человек ощущает беспомощность, неуверенность, незащищенность. Горе представляет собой утрату источника радости, чувства благополучия. В соответствии с этим, подростки, которые переживают тревожно - депрессивные эмоции чувствуют себя менее комфортно, и наоборот, испытывая эмоциональный комфорт, подростки в меньшей степени ощущают тревожно-депрессивные эмоции. Высокая значимость этого фактора позволяет сделать предположение, что эмоциональный комфорт - это состояние свойственное не всем подросткам. Можно предположить также, что процесс обучения - сложный процесс, требующий психофизиологического напряжения и ограничивающий возможность получения удовольствия, затрагивающий наиболее уязвимую категорию подростков.

Второй фактор с положительными нагрузками составляют показатели таких эмоций, как радость, интерес, удивление, коэффициент самочувствия (преобладание положительных эмоций над отрицательными), с отрицательной нагрузкой - показатель эмоционального дискомфорта. Так как эмоции радости и интереса однозначно интерпретируются, как положительные, удивление занимает промежуточное положение между положительными и отрицательными эмоциями, но часто оценивается позитивно, то данный фактор можно обозначить, как «эмоциональный комфорт». Интерес стимулирует человека проявлять активность, характеризуется удовольствием и уверенностью в себе. Эмоция интереса часто связана с эмоцией радости, при которой человек ощущает комфорт, расслабленность. Ситуации удивления также могут отличаться высокой степенью удовольствия [42]. Показатель эмоционального дискомфорта, который также входит в этот фактор, характеризует пессимизм, подавленность, недомогание, беспокойство, чувствительность, неуверенность в себе, трудности с выражением чувств. Соответственно, чем чаще подростки испытывают данные позитивные эмоции, тем меньше они ощущают эмоциональный дискомфорт и, наоборот.

Третий фактор включает в себя с положительными весами показатели таких эмоций, как презрение, отвращение и гнев, и с отрицательным весом показатель самочувствия. Эмоция гнева часто сопровождается отвращением и презрением. По мнению К. Изарда, вместе они составляют триаду враждебности, поэтому данный фактор может носить название «эмоции, выражающие враждебность». Подросток может враждебно относиться к себе, другим людям, различным ситуациям. Несмотря на то, что данные эмоции можно однозначно отнести к негативным, человек в состоянии гнева уверен в себе, а презрение - позволяет ощущать свою ценность и значимость по сравнению с другими людьми [42]. Эмоции, выражающие враждебность, составляют самостоятельный фактор и могут рассматриваться как элемент эмоционального дискомфорта, а их отсутствие - как элемент эмоционального комфорта.

Содержание четвертого фактора определяется входящими в него с положительными весами показателями эмоциональных барьеров в общении: доминирование негативных эмоций; нежелание сближаться с людьми на эмоциональной основе; негибкость, неразвитость, невыразительность эмоций и показателем эмоционального комфорта, который вошел с отрицательным весом. Сочетание показателей позволяет обозначить данный фактор, как «эмоционально-коммуникативный дискомфорт». Соответственно, доминирование позитивных эмоций, способность регулировать эмоции, сближение с людьми на основе эмоций свидетельствуют об эмоционально-коммуникативном комфорте подростков.

Результаты факторного анализа позволили определить, что структура эмоционального комфорта подростков представлена как эмоциональными факторами, так и эмоционально-коммуникативными компонентами. Эмоции, выражающие враждебность, представляют собой самостоятельный элемент в этой структуре. В эмоциональном комфорте в меньшей степени присутствуют тревожно-депрессивные эмоции, а в эмоциональном дискомфорте - позитивные эмоции. Эмоции, выражающие враждебность в большей мере взаимосвязаны между собой, чем с показателями эмоционального комфорта/дискомфорта.

Остановимся на результатах факторного анализа структуры взаимосвязей между показателями эмоционального комфорта, саморегуляции и адаптационных возможностей подростков. Методом главных компонент с вращением Varimax было выделено 6 факторов, объясняющих 63 % дисперсии выборки. Результаты факторного анализа представлены в приложении В.

Первый фактор включает в себя с положительными весами суммарный показатель адаптации, показатели самопринятия, эмоционального комфорта, принятия других, самоуважения, интернальности, стремления к доминированию. С отрицательными весами в фактор входят показатели таких эмоций, как стыд, горе, вина; показатели эмоциональных барьеров в общении (негибкость, неразвитость, невыразительность эмоций; нежелание сближаться с людьми на эмоциональной основе), показатели эмоционального дискомфорта и

эскапизма. Сочетание показателей позволяет обозначить фактор, как «эмоциональный комфорт как адаптационная возможность». Согласно полученным результатам, эмоциональный комфорт подростков в большей степени соотносится с адаптационными возможностями, эмоциями и эмоциональными барьерами в общении, чем с компонентами саморегуляции. Более комфортно чувствуют себя подростки, ощущающие себя адаптированными, в частности, принимающие себя и других, активные, обладающие внутренним контролем, живущие реальной жизнью, имеющие близкие отношения с людьми и в меньшей мере испытывающие депрессивные эмоции. Именно они способны к регуляции своих эмоций.

Второй фактор объединяет с положительными весами показатели эмоций страха, гнева, горя, отвращения, презрения, вины, удивления. Так как удивление в зависимости от ситуации можно интерпретировать и как позитивную, и как негативную эмоцию, то данный фактор может носить название «автономность негативных эмоций». Эти эмоции составляют самостоятельный фактор. При этом показатели эмоций горя и вины также входят в один фактор с эмоциональным комфортом/дискомфортом. Можно предположить, что с эмоциональным комфортом/дискомфортом связано переживание определенной комбинации негативных эмоций.

Третий фактор с положительными нагрузками составляют интегральный показатель саморегуляции, показатели гибкости, моделирования, оценки результатов, программирования, показатель эмоции интереса, с отрицательной нагрузкой - показатель неумение управлять эмоциями, дозировать их. Сочетание показателей дает основание обозначить фактор, как «возможности саморегуляции». К механизмам саморегуляции относится и эмоция интереса, которая, по мнению К. Изарда, мотивирует человека к достижению цели, обеспечивает его работоспособность [42]. Подростки с высоким уровнем саморегуляции регулируют не только свое поведение, но и эмоции, проявляют гибкость в различных ситуациях, чаще испытывают интерес, и наоборот,

широкий спектр интересов у подростков можно связать с высоким уровнем развития навыков саморегуляции.

В четвертый фактор с положительными весами входит показатель эмоции радости и показатель самочувствия (преобладание положительных эмоций над отрицательными). В связи с этим фактор можно определить как «автономность позитивных эмоций». Выделение позитивных эмоций в отдельный фактор можно связать с тем, что среди представленных базовых эмоций больше негативных, которые являются наиболее интегрированными.

Содержание пятого фактора определяется входящими в него с положительными весами показателями самостоятельности и планирования, что позволяет обозначить фактор как «стремление к самостоятельности». Включенность данных показателей в отдельный фактор может быть связана с неоднозначностью такого регуляторно-личностного свойства, как самостоятельность, так как подростки, с одной стороны, стремятся к самостоятельности, строят планы на будущее, с другой - ещё не способны в полной мере её проявлять, реализовать свои намерения.

Шестой фактор объединяет с положительными нагрузками эмоциональные барьеры в общении: неадекватное проявление эмоций, доминирование негативных эмоций, поэтому данный фактор можно определить как «эмоциональная регуляция общения». Неадекватность эмоций связана как с проявлением эмоций, не соответствующих ситуации, так и с демонстрацией негативных эмоций при взаимодействии с людьми. Данный фактор определяет проявление эмоциональной регуляции в ситуации общения. Однако он не связан непосредственно с эмоциональным комфортом и саморегуляцией поведения.

Таким образом, выделены следующие факторы, характеризующие интеграцию эмоционального комфорта, саморегуляции и адаптационных возможностей: «эмоциональный комфорт как адаптационная возможность», «автономность негативных эмоций», «возможности саморегуляции»,

«автономность позитивных эмоций», «стремление к самостоятельности», «эмоциональная регуляция общения».

Факторный анализ показал, что наиболее интегрированными являются показатели адаптационных возможностей, которые включают в себя компоненты эмоционального комфорта/дискомфорта (эмоции, эмоциональные барьеры в общении) и составляют первый фактор. Эмоции, как позитивные, так и негативные, образуют самостоятельные факторы. Однако в различной комбинации они могут быть связаны с показателями эмоционального комфорта/дискомфорта. Компоненты саморегуляции в большей степени взаимосвязаны между собой, чем с компонентами эмоционального комфорта, адаптационных возможностей и составляют относительно самостоятельный фактор. Тем не менее, в этот фактор также включаются отдельные эмоции и эмоциональные барьеры в общении, что отражает общность этих феноменов.

Для определения роли компонентов эмоционального комфорта и адаптационных возможностей в саморегуляции был проведен множественный регрессионный анализ. Он требует определения зависимых и независимых переменных. В данном исследовании в качестве независимых переменных рассматривались показатели эмоционального комфорта и адаптационных возможностей, в качестве зависимой переменной - интегральный показатель саморегуляции. Анализировались те компоненты эмоционального комфорта и адаптационных возможностей, которые образовали статистически достоверные корреляции с показателем саморегуляции (R) по коэффициенту детерминации (R^2). В связи с этим можно выделить отдельные показатели эмоционального комфорта, оказывающие влияние на показатель саморегуляции:

- переживание интереса ($R^2= 29,1\%$, $R=0,540$);
- эмоциональный комфорт ($R^2= 14,4\%$, $R=0,379$);
- негибкость, неразвитость, невыразительность эмоций ($R^2= 14,1\%$, $R=0,376$);
- доминирование негативных эмоций ($R^2= 10,2\%$, $R=0,319$);
- эмоциональный дискомфорт ($R^2= 9,6\%$, $R=0,309$);

- переживание горя ($R^2= 9,5\%$, $R=0,309$);
- переживание стыда ($R^2= 8,4\%$, $R=0,290$);
- самочувствие ($R^2= 6,8\%$, $R=0,260$);
- неумение управлять эмоциями, дозировать их ($R^2= 6,5\%$, $R=0,255$).

Среди них наибольшее влияние на показатель саморегуляции оказывает показатель эмоции интереса, так как 29,1% дисперсии переменной саморегуляции определяется влиянием переменной интереса. Возможно, это обусловлено тем, что эмоция интереса способна повышать мотивацию человека к достижению цели, успеха, обеспечивать его работоспособность. Л. И. Божович также отмечает, что наличие устойчивых личностных интересов говорит о целеустремленности подростков, которая способствует обретению ими воли [22].

Затем с помощью метода пошагового отбора в регрессионное уравнение были включены наиболее значимые независимые переменные: интерес, доминирование негативных эмоций, негибкость, неразвитость, невыразительность эмоций. Коэффициент множественной корреляции R , отражающий связь зависимой переменной саморегуляция с совокупностью указанных независимых переменных равен 0,621, величина R^2 составляет 0,386. Это означает, что 38,6 % дисперсии переменной саморегуляции обусловлены совокупным влиянием переменных интереса ($\beta = 0,463$), доминирования негативных эмоций ($\beta = -0,201$), негибкости, неразвитости, невыразительности эмоций ($\beta = -0,190$) (рис.11). В соответствии с этим, саморегуляция определяется совокупностью таких компонентов эмоционального комфорта, как преобладание позитивных эмоций, в частности интереса в образовательной среде, гибкостью и развитостью эмоций. Возможно, подростки способные к регуляции своих эмоций, имеющие широкий спектр интересов, также способны к регуляции поведения для достижения своих целей.

Среди показателей адаптационных возможностей также были выделены наиболее значимые показатели: интернальность и самоуважение, как

предикторы саморегуляции. При этом коэффициент множественной корреляции R составил 0,577, $R^2 = 0,333$. Соответственно 33,3% дисперсии зависимой переменной саморегуляция определяется совокупным влиянием независимых переменных интернальности ($\beta = 0,363$) и самоуважения ($\beta = 0,300$) (рис.11). Согласно полученным результатам, интернальность, как личностная черта, которая отражает представление человека о том, что он сам является основным источником активности, а результаты деятельности зависят от собственных усилий [46], а также осознание человеком собственной значимости будут оказывать влияние на его поведение, содействовать развитию способности ставить значимые цели и достигать успехов в деятельности.

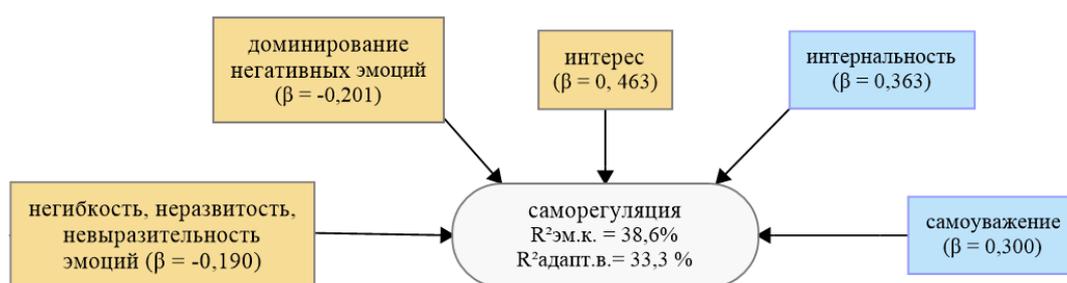


Рис.11 - Влияние компонентов эмоционального комфорта и адаптационных возможностей на интегральный показатель саморегуляции

Обозначения:

- Компоненты эмоционального комфорта
- Адаптационные возможности

Таким образом, исходя из полученных результатов, можно сделать выводы:

1. Большинство подростков в ситуации обучения чувствовали себя комфортно, у них преобладали положительные эмоции, в частности радость и интерес.

2. Эмоциональный комфорт подростков связан с такими характеристиками, как преобладание положительных эмоций над отрицательными, низкий уровень выраженности эмоциональных барьеров в общении и в целом, противоположен компонентам эмоционального дискомфорта.

3. Структура эмоционального комфорта подростков представлена как эмоциональными факторами, так и эмоционально-коммуникативными компонентами. Эмоции, выражающие враждебность, представляют собой самостоятельный элемент в этой структуре.

4. Наиболее интегрированными являются показатели адапционных возможностей, которые включают в себя компоненты эмоционального комфорта/дискомфорта (эмоции, эмоциональные барьеры в общении).

5. Компоненты саморегуляции существуют относительно самостоятельно, но при этом включают отдельные эмоции и эмоциональные барьеры в общении, что отражает общность этих феноменов.

6. Существует вариативность взаимосвязи регуляторных процессов с компонентами эмоционального комфорта и адапционных возможностей: подростки с разными стилями саморегуляции по-разному ощущают эмоциональный комфорт и отличаются механизмами адаптации.

7. Саморегуляция подростков определяется такими компонентами эмоционального комфорта, как доминирование позитивных эмоций, в частности интереса в образовательной среде, гибкостью и развитостью эмоций, а также внутренним контролем и самоуважением.

3.2. Результаты исследования эмоционального комфорта в образовательной среде у подростков с высоким и низким уровнем саморегуляции

По результатам заполнения опросника «Стиль саморегуляции поведения — ССП-98» В.И. Моросановой на основании шкалы «Общий уровень саморегуляции» обучающиеся были объединены в две группы. В группу подростков с высоким уровнем саморегуляции (35,16±2,41 баллов) вошли 32 человека, в группу подростков с низким саморегуляции (23,76±3,05 баллов) - 29 человек. Различия между группами статистически значимы (при $p \leq 0,001$).

На основании методики «Индивидуальный профиль дезадаптированного поведения подростков (Посохова С.Т., Рашитова Л.С.)» педагогами были

выделены такие особенности поведения подростков, как проблемы с успеваемостью, ненормативная лексика, деструктивные семейные отношения, курение, агрессивность по отношению к сверстникам и взрослым. В группе подростков с низким уровнем саморегуляции чаще отмечались проблемы с успеваемостью и ненормативная лексика.

Во время проведения диагностики также осуществлялось наблюдение за поведением подростков. В целом, подростки включились в работу, заполняли бланки методик, задавали вопросы. Однако среди них были подростки, которые обсуждали тексты опросников между собой, подшучивали друг над другом, отвлекались на обсуждение посторонних тем. Им было сложно сосредоточиться на самоанализе. Некоторые обучающиеся, несмотря на то, что дали согласие на участие в исследовании, заполнили лишь часть методик, поэтому были исключены из состава респондентов.

Можно отметить, что трудности в саморегуляции отмечались как самими подростками, так и наблюдались со стороны.

Для определения различий в переживании эмоционального комфорта у подростков было проведено сравнение групп подростков высоким и низким уровнем саморегуляции. Представленные в таблице 3 данные указывают на то, что группы статистически достоверно различаются по критерию U-Манна-Уитни по отдельным показателям.

Оказалось, что подростки с высоким уровнем саморегуляции отличаются от подростков с низким уровнем саморегуляции по показателю эмоционального комфорта, различия статистически достоверны при $p \leq 0,01$. Эмоциональный комфорт рассматривается, как компонент адаптации, который представляет собой состояние уверенности, спокойствия, оптимистичности, активности, позволяющее открыто выражать свои чувства. Подростки с высоким уровнем саморегуляции способны гибко и адекватно реагировать на изменение условий, легче овладевают новыми видами деятельности, чаще добиваются успехов в привычных видах деятельности, что позволяет им чувствовать себя более комфортно в образовательной среде.

Подростки, имеющие низкий уровень саморегуляции, зависимы от ситуации и мнения окружающих людей, с трудом приспосабливаются к изменению условий, им сложнее овладевать новыми видами деятельности. Эти трудности могут оказывать влияние, как на учебную деятельность, так и на взаимодействие с окружающими людьми [71], видимо, поэтому подростки ощущают себя менее комфортно в образовательной среде.

При этом можно отметить, что по показателю эмоционального дискомфорта, который характеризует пессимизм, подавленность, недомогание, беспокойство, чувствительность, неуверенность в себе, трудности с выражением чувств, статистически достоверных различий не выявлено. У подростков обеих групп он выражен на среднем уровне, соответственно, подростки эпизодически ощущают эмоциональный дискомфорт в образовательной среде.

Значимые различия между группами наблюдаются по показателю самочувствия (при $p \leq 0,01$), который выражает преобладание положительных эмоций над отрицательными. Подростки с низким уровнем саморегуляции в меньшей степени ощущают положительные эмоции, это может быть связано с трудностями, которые они испытывают в учебной деятельности. В частности, группы статистически достоверно отличаются по показателю эмоции интереса (при $p \leq 0,001$).

Подростки с высоким уровнем саморегуляции проявляют больший интерес, находясь в образовательной среде, это эмоция мотивирует их к достижению цели, обеспечивает работоспособность. Подростки с низким уровнем саморегуляции в меньшей степени испытывают интерес, поэтому они меньше мотивированы развивать необходимые навыки и добиваться успеха в деятельности.

В то же время между группами не выявлено значимых различий по показателю эмоции радость. Уровень этого показателя в обеих группах выше среднего. Соответственно подростки в образовательной среде испытывают радость, которая характеризуется низким уровнем напряжения, ощущением

энергии, удовлетворения и уверенности [42]. Вероятно, источником радости подростков в процессе обучения в большей мере является возможность удовлетворения потребности в общении со сверстниками, чем учебная деятельность. Подростки значимо не отличаются также по показателю эмоции удивления, которая может быть как позитивной, так и негативной в зависимости от ситуации.

По показателям эмоций гнева, отвращения, презрения группы подростков с разным уровнем саморегуляции не имеют значимых различий. Уровень показателей этих эмоций ниже среднего. Данные эмоции в комплексе составляют триаду враждебности, соответственно, для подростков в образовательной среде в меньшей мере характерно ощущение враждебности [42].

Статистически значимые различия между группами подростков наблюдаются по показателю эмоции горя (при $p \leq 0,05$), которое представляет собой взаимодействие печали с другими базовыми эмоциями. У подростков с низким уровнем саморегуляции более выражена эмоция горя, по сравнению с подростками с высоким уровнем. В связи с этим, можно предположить, что из-за трудностей в саморегуляции подростки чувствуют себя неуспешными, что оказывает влияние на их эмоциональную сферу. Подростки с низким уровнем саморегуляции в большей степени испытывают стыд в процессе обучения (различия статистически значимы при $p \leq 0,05$), чем подростки с высоким уровнем саморегуляции. Вероятно, трудности с планированием деятельности, контролем её выполнения, оценкой результатов заставляют подростков чувствовать себя беспомощным и несостоятельным [42]. Группы подростков статистически значимо не различаются по показателям эмоций страха и вины. В обеих группах уровень показателей этих эмоций ниже среднего.

Эмоциональные барьеры в общении встречаются в обеих группах подростков. Но подростки с низким уровнем саморегуляции значительно отличаются от подростков с высоким уровнем саморегуляции выраженностью эмоциональных барьеров в общении. Для подростков с низким уровнем

саморегуляции в большей степени характерна негибкость, неразвитость, невыразительность эмоций (при $p \leq 0,001$). У них доминируют негативные эмоции (при $p \leq 0,001$); реже возникает желание сблизиться с людьми на эмоциональной основе (при $p \leq 0,05$); менее развито умение управлять эмоциями, дозировать их (при $p \leq 0,05$). Чаще присутствует неадекватность проявления эмоций (при $p \leq 0,05$). Подросткам с высоким уровнем саморегуляции эмоции в меньшей мере затрудняют общение, что позволяет им более эффективно взаимодействовать с другими людьми и удовлетворять потребность в коммуникации.

Таблица 3 - Результаты исследования эмоционального комфорта в группах подростков с высоким и низким уровнем саморегуляции

Показатель	Среднегрупповое значение, стандартное отклонение		
	В целом по выборке (N= 88)	Подростки с низким уровнем саморегуляции (N= 29)	Подростки с высоким уровнем саморегуляции (N= 32)
Эмоциональный комфорт	64±19	57±20**	72±17
Интерес	7,56±1,90	6,62±1,63***	8,63±1,66
Радость	7,60±2,62	6,93±2,40	7,81± 2,40
Удивление	4,97±1,73	4,83±1,53	4,75± 1,88
Горе	4,16±1,82	4,86±2,39*	3,69±1,28
Гнев	4,47±1,98	4,97±2,47	4,06±1,70
Отвращение	3,99±1,84	4,31±1,91	4,06±2,11
Презрение	4,13±1,60	4,24±1,50	4,44±1,90
Страх	3,52±1,07	3,97±1,55	3,25±0,57
Стыд	4,78±1,99	5,41±2,31*	4,09±1,47
Вина	4,73±2,17	5,00±2,36	4,25±1,74
Самочувствие	1,52±0,34	1,36±0,30**	1,56±0,27
Неумение управлять эмоциями, дозировать их	1,86±1,11	2,24±1,09*	1,56±1,24
Неадекватное проявление эмоций	2,70±1,10	3,14±0,99*	2,59±1,01
Негибкость, неразвитость, невыразительность эмоций	2,07±1,36	2,79±1,21***	1,53± 1,22
Доминирование негативных эмоций	1,44±1,21	1,90±1,14***	0,97±0,97
Нежелание сблизиться с людьми на эмоциональной основе	2,09±1,24	2,24±1,21*	1,66±1,15
Эмоциональный дискомфорт	4,85±2,09	5,38±2,43	4,22±1,74

Обозначение:

* - статистически достоверные различия между группами при $p \leq 0,05$

** - статистически достоверные различия между группами при $p \leq 0,01$

*** - статистически достоверные различия между группами при $p \leq 0,001$

В ходе диагностики подросткам было предложено нарисовать свое настроение. В целом, они чаще всего изображали свое настроение в виде смайликов, лиц, также встречались рисунки людей, персонажей мультфильмов, растений, природных явлений. Почти на всех рисунках персонажи имели определенную мимику, что позволило интерпретировать настроение как позитивное, нейтральное (спокойное), негативное. К амбивалентному настроению были отнесены изображения смайликов, мимически выражающие радость и грусть, явлений природы, например, солнца и дождя. Эти подростки отмечали несколько доминирующих эмоций в методике «Шкалы дифференциальных эмоций» К.Изарда, среди которых были как позитивные, так и негативные.

Согласно полученным результатам (рис. 12) для большей части подростков с высоким уровнем саморегуляции характерно позитивное настроение. У подростков с низким уровнем саморегуляции как преобладающее, можно выделить нейтральное настроение, но также часто встречаются позитивное, негативное и амбивалентное настроение.

Большинство подростков с высоким уровнем саморегуляции в сравнении с подростками с низким уровнем саморегуляции изображали свое настроение, как позитивное. Подростки с низким уровнем саморегуляции чаще рисовали нейтральное и негативное настроение. Меньшее количество человек в обеих группах изобразило амбивалентное настроение. Можно отметить также, что рисунки настроения соотносятся с результатами применения методики «Шкалы дифференциальных эмоций» К.Изарда.

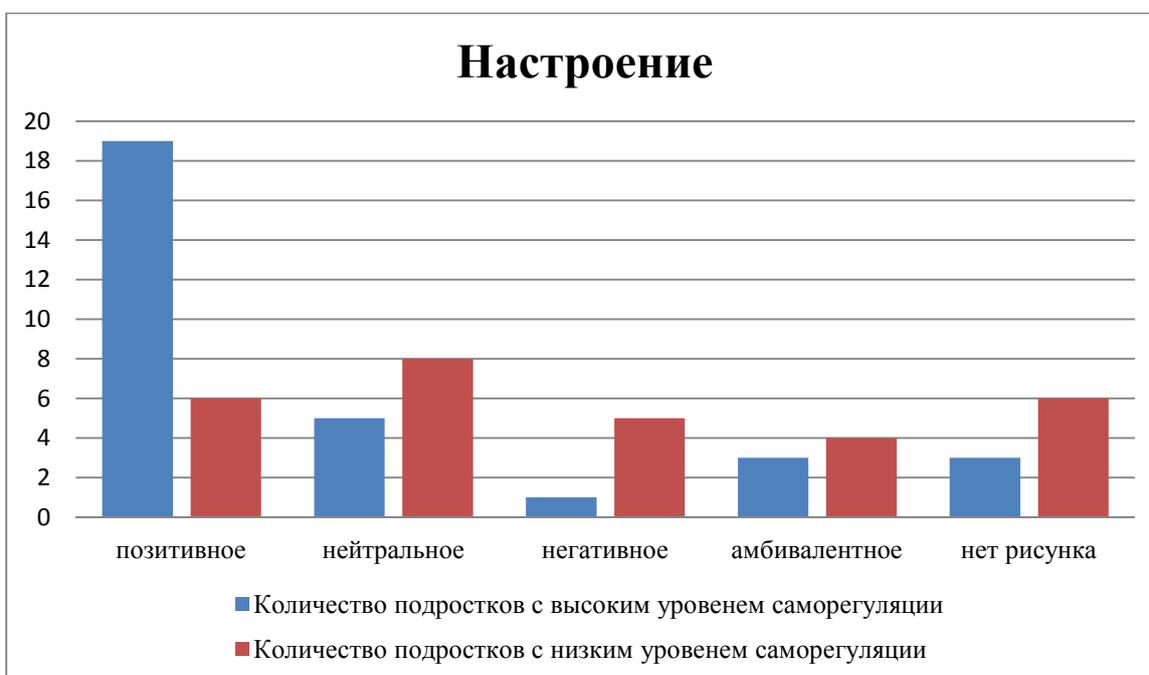


Рис.12- Настроение подростков с разным уровнем саморегуляции

Во время обсуждения результатов исследования возникло предположение, что подростки с низким уровнем саморегуляции чаще увлекаются компьютерными играми. Так, в исследовании И. М. Захаровой отмечается, что юношам и девушкам с недостатками саморегуляции сложнее добиваться успехов в реальном мире, поэтому они пытаются компенсировать свои трудности в виртуальном мире [39]. В связи с этим дополнительно мы попросили подростков указать свои увлечения. Эти увлечения были классифицированы в несколько групп: искусство, спорт, компьютерные игры, наука, книги, видео, иностранный язык, техника. При этом часть подростков не указала свои увлечения, некоторые из них отметили, что не имеют увлечений.

На рисунке 13 можно увидеть, что в группе подростков наиболее популярными являются увлечения искусством (рисование, рукоделие, танцы и пение), спортом и компьютерными играми. Подростки с высоким уровнем саморегуляции чаще указывали увлечения, связанные с искусством, а подростки с низким уровнем саморегуляции - со спортом. Часто также в обеих группах встречались увлечения компьютерными играми, причем в группе подростков с низким уровнем саморегуляции на несколько человек больше увлекаются компьютерными играми. Менее популярными среди подростков

являются увлечения наукой (география, биология и др.), чтением книг, просмотром видео, изучением иностранных языков, техникой. Среди подростков с низким уровнем саморегуляции не встречались увлечения иностранными языками и техникой.

Таким образом, подростки с высоким уровнем саморегуляции чаще указывали различные увлечения, спектр их интересов шире, чем у подростков с низким уровнем саморегуляции. Увлечение компьютерными играми свойственно для обеих групп, в группе подростков с низким уровнем саморегуляции это увлечение встречается несколько чаще.



Рис.13 - Увлечения подростков с разным уровнем саморегуляции

Подростки также сравнивались по уровню выраженности адаптационных возможностей. В результате сравнения подростков с высоким уровнем саморегуляции и подростков с низким уровнем саморегуляции были выявлены статистически достоверные различия по отдельным показателям адаптации (таблица 4).

Подростки двух групп статистически достоверно отличаются по уровню выраженности показателя «адаптация» (при $p \leq 0,001$). Подростки с низким уровнем саморегуляции обладают меньшей адаптивностью. Трудности в

саморегуляции не позволяют им гибко и адекватно реагировать на изменение условий и в полной мере удовлетворять свои основные социогенные потребности.

Уровень показателей самопринятия и самоуважения у подростков в обеих группах выше среднего, тем не менее между группами имеются значимые различия (при $p \leq 0,001$). Подростки с низким уровнем саморегуляции в меньшей степени принимают себя, свои качества, способности, возможности и потребности, меньше уважают себя и ощущают свою ценность, что может быть следствием негативных эмоций, связанных с переживанием неуспеха в различных видах деятельности. Соответственно, подростки с высоким уровнем саморегуляции чаще добиваются успехов в привычных видах деятельности и чувствуют себя более уверенно.

По показателю принятия других группы подростков с разным уровнем саморегуляции не имеют значимых различий. Уровень этого показателя в обеих группах выше среднего. Данный показатель говорит о том, что подростки стремятся к общению, взаимодействию, совместной деятельности, поэтому по большей части стараются принимать других людей и поддерживать с ними хорошие отношения.

Значимые различия между группами подростков были выявлены по показателям интернальности (внутреннего контроля) и стремления к доминированию (при $p \leq 0,001$). У подростков с низким уровнем саморегуляции менее выражены эти показатели. Соответственно, они в меньшей степени принимают на себя ответственность за все, что происходит в их жизни, приписывают причины происходящего внешним факторам, в большей мере зависимы от других людей и полагаются на чужое мнение. Подростки с высоким уровнем саморегуляции более склонны объяснять результаты деятельности своим поведением, характером, способностями, стремятся занять лидирующую позицию во взаимодействии с другими людьми.

По показателю эскапизма группы подростков с высоким и низким уровнем саморегуляции статистически значимо не различаются. Уровень

эскапизма в обеих группах ниже среднего. Этот показатель свидетельствует о том, что для подростков в меньшей мере характерен уход в мир иллюзий, как возможная реакция на постоянный стресс.

Таблица 4 - Результаты исследования адаптационных возможностей в группах подростков с высоким и с низким уровнем саморегуляции

Показатель	Среднегрупповое значение, стандартное отклонение		
	В целом по выборке (N= 88)	Подростки с низким уровнем саморегуляции (N= 29)	Подростки с высоким уровнем саморегуляции (N= 32)
Адаптация	64±13	57±13***	71±11
Самопринятие	76±13	70±15***	83±10
Принятие других	65±15	62±16	68±14
Интернальность	63±16	54±16***	70±13
Стремление к доминированию	50±20	40±22***	60±14
Эскапизм	13,94±5,73	13,66±5,39	13,06±5,22
Самоуважение	29,53±5,13	26,52±5,34***	32,28±3,74

Обозначение:

*** - статистически достоверные различия между группами при $p \leq 0,001$

Таким образом, сравнение групп подростков с высоким и низким уровнем саморегуляции позволило выявить статистически значимые различия в выраженности эмоционального комфорта и адаптационных возможностей. Подростки с низким уровнем саморегуляции в меньшей мере ощущают эмоциональный комфорт в образовательной среде. У них менее выражен показатель самочувствия, который указывает на преобладание позитивных эмоций над негативными. Подростки с низким уровнем саморегуляции в меньшей степени испытывают интерес в образовательной среде, в большей степени - горе и стыд, отличаются также преобладанием эмоциональных барьеров общении. Уровень показателей адаптации, самопринятия, самоуважения, интернальности и стремления к доминированию у подростков с низким уровнем саморегуляции значимо ниже, чем у подростков с высоким уровнем саморегуляции. При этом подростки в обеих группах не различаются по показателям эмоционального дискомфорта, вины, страха, презрения,

отвращения, гнева, удивления и радости, также показателям принятия других и эскапизма.

Для выявления и анализа взаимосвязей между показателем эмоционального комфорта/дискомфорта и его компонентами в группах подростков с высоким и низким уровнем саморегуляции был проведен корреляционный анализ. На рисунке 14 изображена взаимосвязь компонентов эмоционального комфорта подростков с высоким уровнем саморегуляции. Показатель эмоционального комфорта (компонент адаптации), отражающий состояние уверенности, спокойствия, оптимистичности, активности, позволяющее открыто выразить свои чувства прямо взаимосвязан с показателем самочувствия, которое выражает преобладание положительных эмоций над отрицательными и с показателем эмоции радости. С показателем эмоционального дискомфорта, который характеризует пессимизм, подавленность, недоумение, беспокойство, чувствительность, неуверенность в себе, трудности с выражением чувств, показателями эмоций горя и вины показатель эмоционального комфорта имеет обратную взаимосвязь. Соответственно, чем комфортнее ощущает себя подросток с высоким уровнем саморегуляции, тем более выражены позитивные эмоции, в частности радость и менее выражен эмоциональный дискомфорт, эмоции горя и вины. И наоборот, преобладание позитивных эмоций (радости) над негативными (горе и вина) будет свидетельствовать об их эмоциональном комфорте.

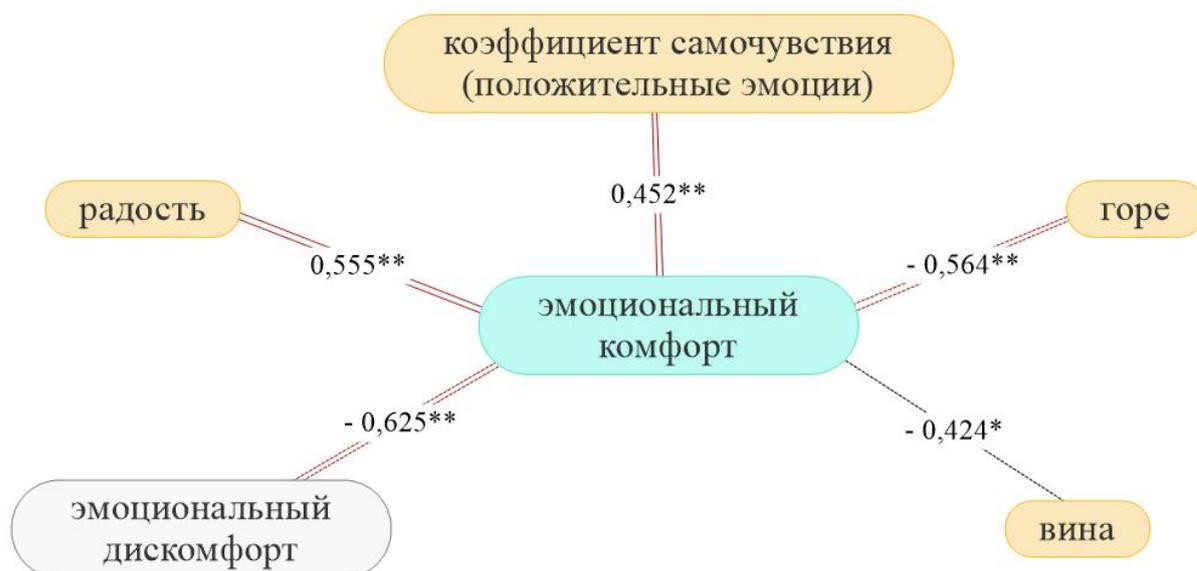


Рис.14 - Взаимосвязь компонентов эмоционального комфорта в группе подростков с высоким уровнем саморегуляции

Обозначения:

$r > 0$ $r < 0$
 ————— - - - - - $p \leq 0,05$
 = = = - - - - - $p \leq 0,01$

■ «Шкала дифференциальных эмоций» К.Изарда

■ «Опросник социально-психологической адаптации» К. Роджерса, Р. Даймонд

□ «Шкала субъективного благополучия» А. Перуэ-Баду

Рассмотрим также структуру взаимосвязей показателя эмоционального дискомфорта и его компонентов в группе подростков с высоким уровнем саморегуляции (рис. 15). У показателя эмоционального дискомфорта выявлена прямая взаимосвязь с показателем эмоции горя и обратная взаимосвязь с показателем самочувствия (положительные эмоции), эмоционального комфорта и эмоции радости. В соответствии с этим, чем больший дискомфорт испытывают подростки с высоким уровнем саморегуляции, тем более они ощущают горе, и в меньшей мере испытывают комфорт и положительные эмоции, в частности радость. И наоборот, преобладание горя, над позитивными эмоциями (радостью) усиливает их эмоциональный дискомфорт.

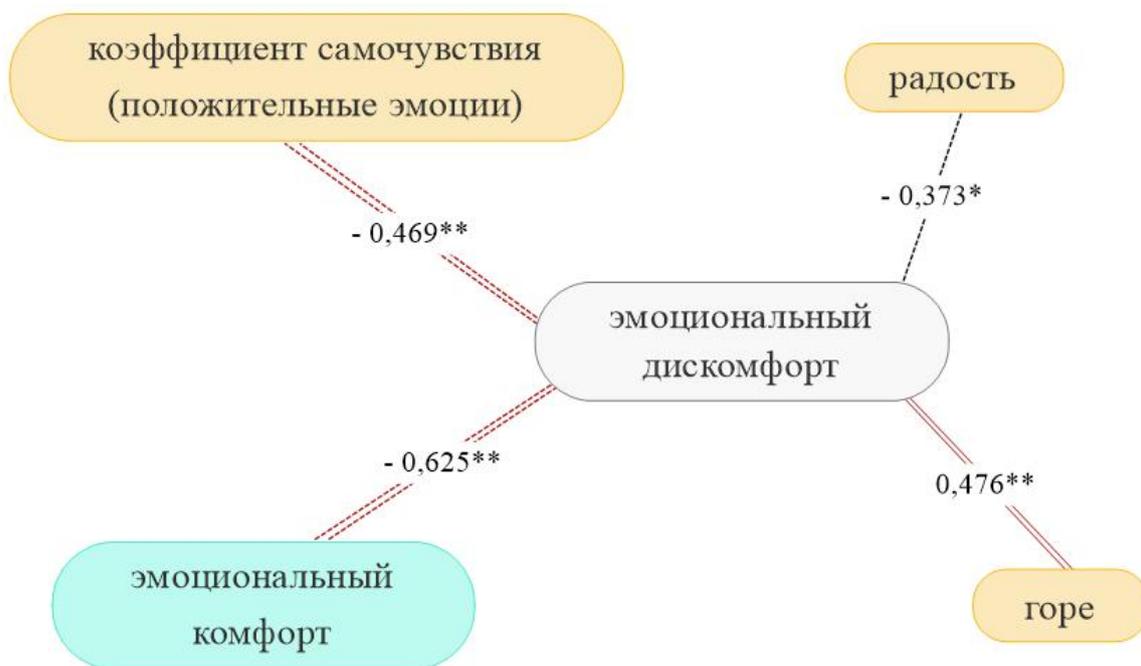


Рис.15 - Взаимосвязь компонентов эмоционального дискомфорта в группе подростков с высоким уровнем саморегуляции

Обозначения:

$r > 0$ $r < 0$
 ————— - - - - - - $p \leq 0,05$
 = = = - - - - - - $p \leq 0,01$

■ «Шкала дифференциальных эмоций» К.Изарда

■ «Опросник социально-психологической адаптации» К. Роджерса, Р. Даймонд

□ «Шкала субъективного благополучия» А. Перуэ-Баду

На рисунке 16 представлена взаимосвязь компонентов эмоционального комфорта подростков с низким уровнем саморегуляции. Этот показатель имеет прямую взаимосвязь с показателем эмоции интереса и обратную взаимосвязь с показателем эмоционального дискомфорта, показателем эмоции стыда и показателями эмоциональных барьеров в общении (доминирование негативных эмоций; нежелание сближаться с людьми на эмоциональной основе). Из этого следует, чем комфортнее ощущают себя подростки с низким уровнем саморегуляции, тем более у них выражен интерес и менее выражен

эмоциональный дискомфорт, стыд и эмоциональные барьеры в общении, в частности они в большей степени испытывают положительные эмоции, готовы сближаться с людьми на эмоциональной основе. И наоборот, преобладание позитивных эмоций (интерес) над негативными (стыд) и преодоление эмоциональных барьеров в общении будет свидетельствовать об их эмоциональном комфорте.

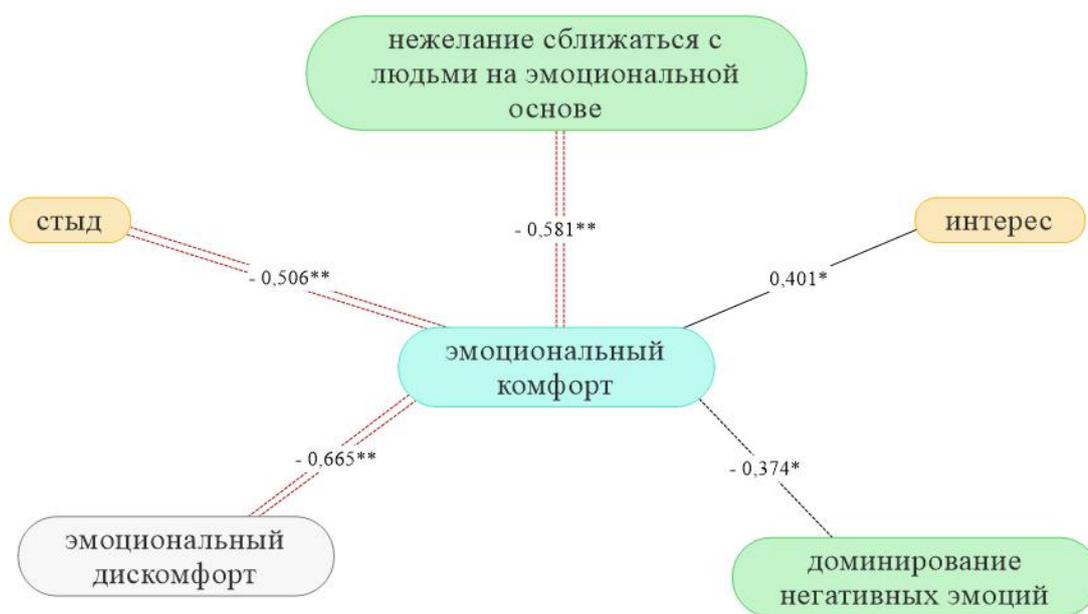


Рис.16 - Взаимосвязь компонентов эмоционального комфорта в группе подростков с низким уровнем саморегуляции

Обозначения:

$r > 0$ $r < 0$
 ————— - - - - - $p \leq 0,05$
 = = = - - - - - $p \leq 0,01$

- «Шкала дифференциальных эмоций» К.Изарда
- «Диагностика эмоциональных барьеров в межличностном общении» В.В.Бойко
- «Опросник социально-психологической адаптации» К. Роджерса, Р. Даймонд
- «Шкала субъективного благополучия» А. Перуэ-Баду

Рассмотрим структуру взаимосвязей показателя эмоционального дискомфорта и его компонентов у подростков с низким уровнем саморегуляции (рис. 17). Показатель эмоционального дискомфорта данной группы

подростков связан с показателями таких эмоций, как гнев, презрение, отвращение, горе, страх, стыд, вина, показателем «нежелание сближаться с людьми на эмоциональной основе», показателем эмоционального комфорта (обратная связь) и показателем самочувствия, выражающего преобладание положительных эмоций над отрицательными (обратная связь). Соответственно, чем больший дискомфорт испытывают подростки с низким уровнем саморегуляции, тем в большей степени они ощущают гнев, презрение, отвращение, горе, страх, стыд, вину, нежелание эмоционально сближаться с людьми и в меньшей мере чувствуют комфорт и положительные эмоции. И наоборот, преобладание большого количества негативных эмоций над позитивными, присутствие эмоциональных барьеров в общении (нежелание сближаться с людьми на эмоциональной основе) указывают на их эмоциональный дискомфорт.

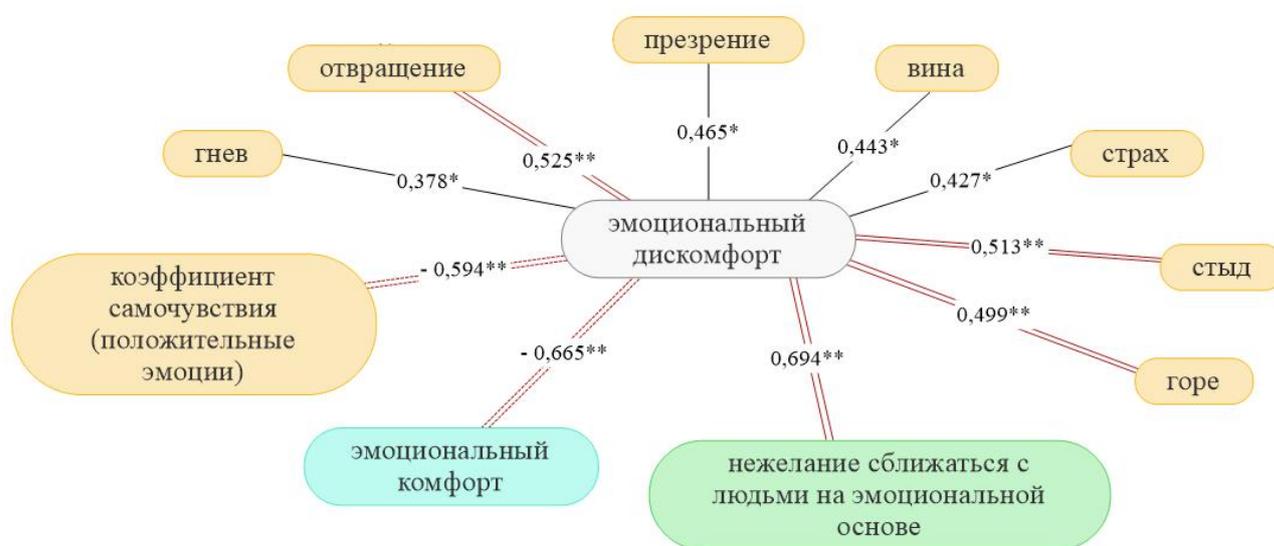


Рис.17 - Взаимосвязь компонентов эмоционального дискомфорта в группе подростков с низким уровнем саморегуляции

Обозначения:

$r > 0$	$r < 0$
—	----- - $p \leq 0,05$
===	----- - $p \leq 0,01$

-  «Шкала дифференциальных эмоций» К.Изарда
-  «Диагностика эмоциональных барьеров в межличностном общении» В.В.Бойко
-  «Опросник социально-психологической адаптации» К. Роджерса, Р. Даймонд
-  «Шкала субъективного благополучия» А. Перуэ-Баду

Исходя из полученных результатов, мы можем сделать вывод, что переживание эмоционального комфорта подростков с высоким и низким уровнем саморегуляции связано с разными эмоциями. У подростков с высоким уровнем саморегуляции эмоциональный комфорт связан с ощущением радости и преодолением горя и вины. Подростки с низким уровнем саморегуляции ощущают эмоциональный комфорт, когда у них более выражен интерес и менее выражен стыд. Эмоциональный комфорт подростков с низким уровнем саморегуляции также связан с меньшей выраженностью эмоциональных барьеров в общении, в то время как в структуре взаимосвязей эмоционального комфорта подростков с высоким уровнем саморегуляции эмоциональные барьеры не представлены. Вместе с тем в обеих групп чувство комфорта связано с преодолением дискомфорта.

Эмоциональный дискомфорт подростков с разным уровнем саморегуляции отличается содержанием и количеством взаимосвязей с другими показателями. Для подростков с высоким уровнем саморегуляции ощущение эмоционального дискомфорта связано с горем и меньшей выраженностью радости. Эмоциональный дискомфорт, как и комфорт подростков с высоким уровнем саморегуляции не связан с эмоциональными барьерами в общении, что говорит о том, что они менее выражены, либо отсутствуют у данных подростков. У подростков с низким уровнем саморегуляции эмоциональный дискомфорт более интегрирован и связан с переживанием таких эмоций, как гнев, презрение, отвращение, горе, страх, стыд, вина, а также с нежеланием сближаться с людьми на эмоциональной основе. Вместе с тем, в обеих групп подростков чувство дискомфорта связано с меньшей выраженностью эмоционального комфорта и позитивных эмоций.

У обеих групп подростков также были изучены взаимосвязи показателей саморегуляции с показателями эмоционального комфорта и адаптационных возможностей.

Результаты корреляционного анализа исследуемых показателей в группе подростков с высоким уровнем саморегуляции представлены на рисунке 18. Наиболее интегрированным показателем является планирование, которое характеризует индивидуальные особенности целеполагания и удержания целей, уровень сформированности осознанного планирования деятельности [71]. Развитая способность к планированию у подростков данной группы соотносится с переживанием эмоционального комфорта и положительных эмоций, меньшим ощущением страха, внутренним контролем и адаптивностью. Остальные показатели регуляторных процессов и регуляторно-личностных свойств, а также показатель общего уровня саморегуляции являются менее интегрированными у подростков с высоким уровнем саморегуляции. Они включают 1-2 связи с показателями эмоционального комфорта и адаптационных возможностей. В частности, показатель гибкости, указывающий на способность перестраивать систему саморегуляции в связи с изменением условий, не имеет значимых связей с показателями эмоционального комфорта и адаптационных возможностей.

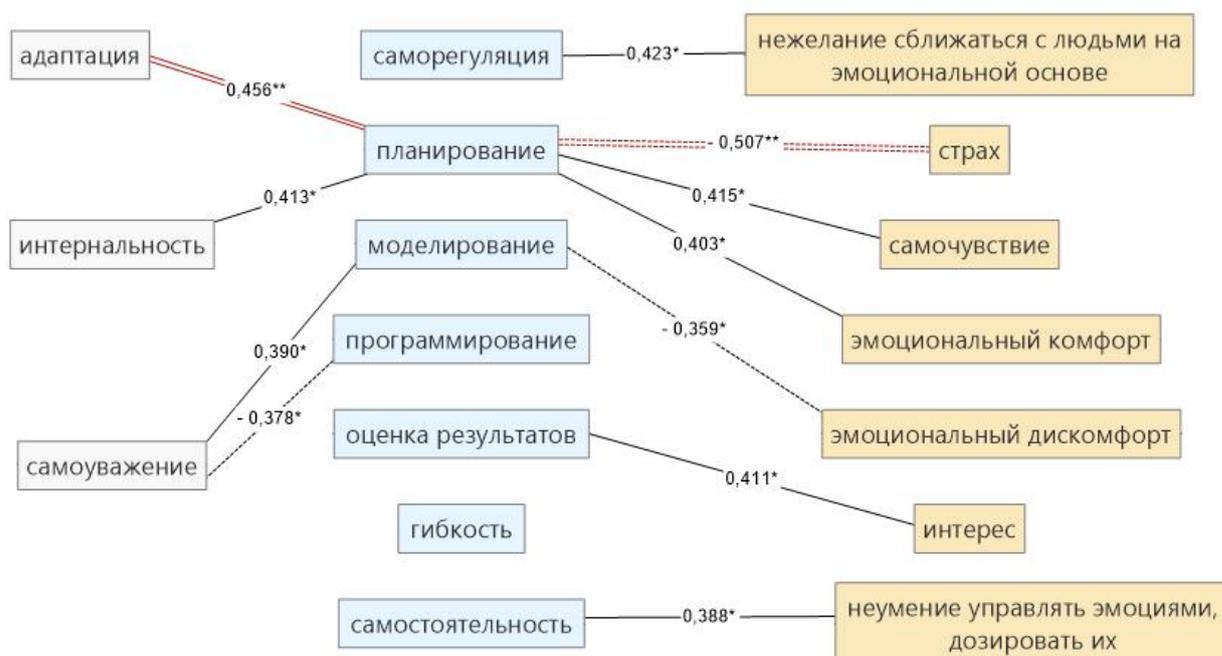
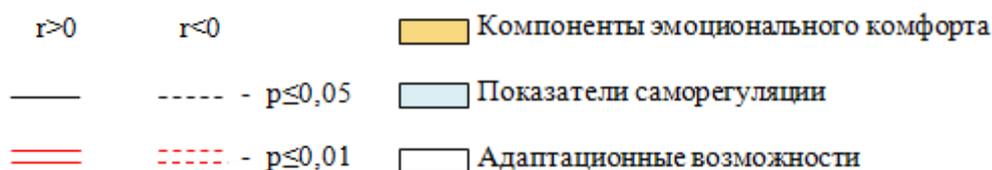


Рис.18 - Взаимосвязи показателей саморегуляции с компонентами эмоционального комфорта и механизмами адаптации в группе подростков с высоким уровнем саморегуляции

Обозначения:



На рисунке 19 приведены результаты корреляционного анализа исследуемых показателей в группе подростков с низким уровнем саморегуляции. Наиболее интегрированным показателем является моделирование, которое выражает индивидуальную развитость представлений о системе значимых условий, степень их осознанности, детализированности и адекватности [71]. Высокие значения по показателю моделирования у подростков с низким уровнем саморегуляции связаны с интернальностью (внутренний контроль), стремлением к доминированию, самопринятием и преодолением эмоциональных барьеров в общении (неумение управлять эмоциями, дозировать их; доминирование негативных эмоций). Показатель

общего уровня саморегуляции, свидетельствующий о сформированности индивидуальной системы осознанной саморегуляции произвольной активности, коррелирует с показателями адаптации, интернальности, показателем эмоции интерес и с показателем «неумение управлять эмоциями, дозировать их» (обратная связь). Развитая способность к программированию, как к продумыванию способов своих действий и поведения для достижения целей соотносится с внутренним контролем, положительными эмоциями и эмоциональным комфортом у данной группы подростков. Менее интегрированными показателями у подростков с низким уровнем саморегуляции являются показатели регуляторно-личностных свойств (гибкость и самостоятельность).

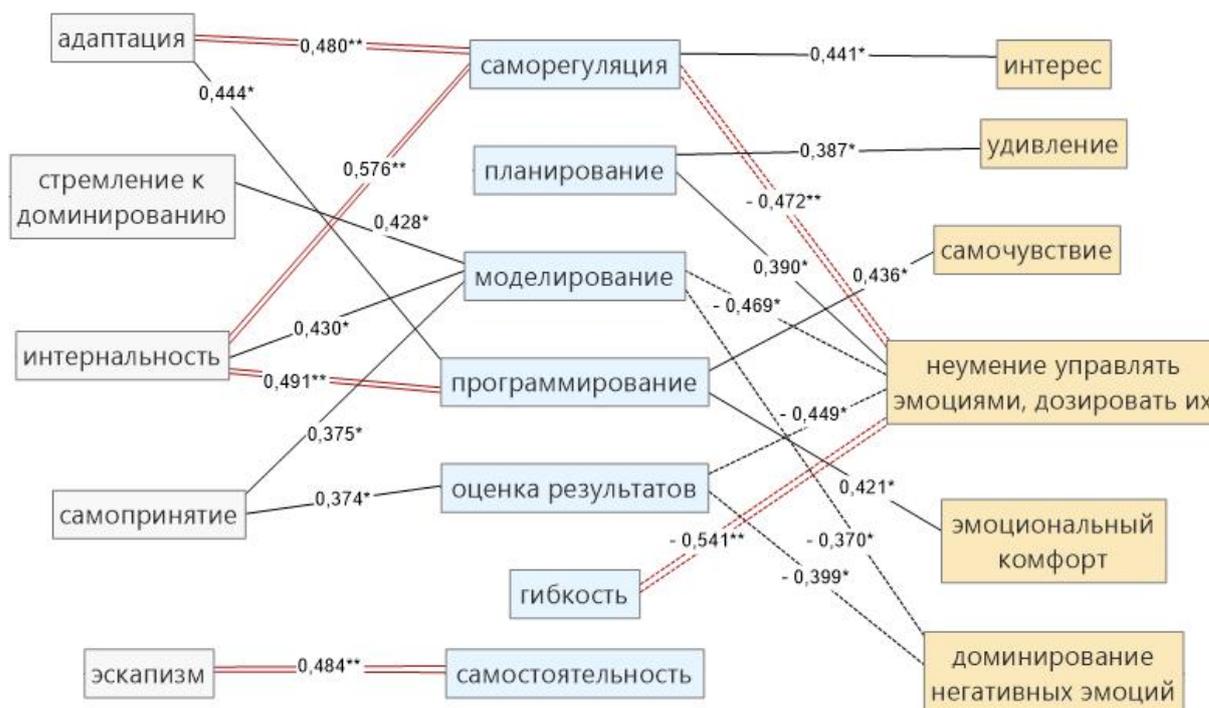
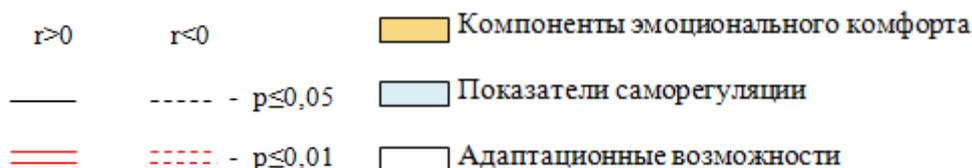


Рис.19 - Взаимосвязи показателей саморегуляции с компонентами эмоционального комфорта и механизмами адаптации в группе подростков с низким уровнем саморегуляции

Обозначения:



Таким образом, можно отметить, что структура взаимосвязей показателей саморегуляции с показателями эмоционального комфорта и адаптационных возможностей у подростков с низким уровнем саморегуляции более интегрирована, чем у подростков с высоким уровнем саморегуляции. Причиной того, что в группе подростков с низким уровнем саморегуляции, структура взаимосвязей более интегрирована, может являться низкая выраженности показателей саморегуляции. А. Д. Леонтьев объясняет более жесткий детерминистический характер связей между переменными более низким уровнем личностного развития. Соответственно, при более высоком уровне выраженности показателей система взаимосвязей является более свободной, одни переменные не будут однозначно предопределять другие [57].

При этом менее интегрированными показателями в группах с разным уровнем саморегуляции являются регуляторно-личностные свойства: гибкость и самостоятельность. Переживание эмоционального комфорта у обеих групп подростков связано с развитостью отдельных регуляторных процессов.

При обобщении результатов сравнения подростков с разным уровнем саморегуляции можно отметить следующее:

1. Подростки с низким уровнем саморегуляции по сравнению с подростками с высоким уровнем саморегуляции в меньшей мере ощущают эмоциональный комфорт, позитивные эмоции, интерес в образовательной среде, в большей степени - горе и стыд. Они отличаются также преобладанием эмоциональных барьеров общения и менее выраженными показателями адаптационных возможностей.

2. Переживание эмоционального комфорта подростков с высоким и низким уровнем саморегуляции связано с разными эмоциями.

3. У подростков с низким уровнем саморегуляции эмоциональный дискомфорт включает в себя больше негативных эмоций.

4. Структура взаимосвязей показателей саморегуляции с показателями эмоционального комфорта и адаптационных возможностей у подростков с

низким уровнем саморегуляции более интегрирована, чем у подростков с высоким уровнем саморегуляции.

3.3 Разработка программы развития саморегуляции у подростков в образовательной среде

Результаты исследования были использованы для разработки программы по развитию навыков саморегуляции у обучающихся подросткового возраста.

Программа «Мои возможности»

Пояснительная записка

Под саморегуляцией О.А. Конопкин понимает системно-организованный процесс внутренней психической активности человека, направленный на инициацию, построение, поддержание, управление разными видами и формами произвольной активности для достижения целей [49].

Саморегуляцию психических состояний личности подростка Е. А. Черкевич, Л. Н. Антилогова определяют как процесс сознательного воздействия субъекта на самого себя для изменения, преобразования своих психических состояний, характеризующихся противоречивостью и неоднозначностью протекания. Для подростков характерна эмоциональная возбудимость, тревожность, длительность переживаний [7].

Подростки с низким уровнем саморегуляции ощущают себя менее комфортно в образовательной среде. Низкий уровень саморегуляции психологических механизмов поведения может приводить к девиантному поведению подростков [68]. Девиантные подростки характеризуются частой сменой целей, низким уровнем планирования, программирования и оценки результатов, эмоциональной неустойчивостью, ранимостью, неуверенностью в себе [103]. Трудности саморегуляции проявляются в низкой организованности учебной деятельности, такие обучающиеся учатся не регулярно, на изучение и проработку учебного материала влияет отношение педагога к ним. Это связывают с незрелостью, которая не подкреплена рефлексией и самоконтролем [102].

Исследователи связывают трудности психической саморегуляции с низким уровнем эмоционального интеллекта, неспособностью управлять эмоциями при эмоциональном возбуждении [19].

В.И. Моросанова указывает на важность развития регуляторно-личностных свойств: ответственности, настойчивости, уверенности, рефлексивности для повышения уровня осознанной саморегуляции. Высокий уровень саморегуляции способствует саморазвитию личности, овладению новыми видами деятельности, сохранению психического здоровья, повышению психологического благополучия, развитию позитивных форм самосознания и увеличению их роли регулятора поведения [69].

В связи с тем, что подростковый возраст определяют, как сенситивный для развития саморегуляции, что связано с развитием у подростков личностной рефлексии, перестраиванием структуры волевой активности и формированием механизмов ее осознания, актуальным представляется составление для подростков программы развития навыков саморегуляции [7].

Для диагностики показателей саморегуляции использовались следующие методики: Опросник «Стиль саморегуляции поведения — ССП-98» В.И.Моросановой, Методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса, Р. Даймонд, «Шкала самоуважения» М. Розенберга, «Шкала дифференциальных эмоций» К. Изарда, «Диагностика эмоциональных барьеров в межличностном общении» В.В.Бойко, «Шкала субъективного благополучия» А. Перуэ-Баду (адаптированная М. В. Соколовой).

Цель: создание условий для развития навыков саморегуляции подростков в процессе обучения.

Задачи:

- 1) расширить представление об эмоциональной сфере и развить умение управлять эмоциями;
- 2) повысить уровень коммуникативной компетентности;
- 3) способствовать формированию уверенного поведения;

4) обучить способам саморегуляции психоэмоционального состояния и поведения;

5) развить способность к рефлексии.

При построении развивающей программы использовались следующие **принципы:**

- 1) принцип системности коррекционных и профилактических задач;
- 2) принцип единства диагностики и коррекции;
- 3) деятельностный принцип коррекции;
- 4) принцип ориентации на возрастные психологические особенности;
- 5) принцип направленности на индивидуальные особенности;
- 6) принцип комплексности методов психологического воздействия;

Программа среднесрочная, рассчитанная на 4-6 месяцев. Проведение занятий планируется в групповом варианте. В группу набираются обучающиеся подросткового возраста (14-17 лет), у которых сниженные показатели саморегуляции по результатам диагностики. Количество участников в группе 10 - 14 человек.

Количество, продолжительность и периодичность занятий.

Программа состоит из 12 занятий (таблица 5). Продолжительность каждого занятия – 45 минут. Занятия проводятся 1 раз в две недели во внеурочное время в форме тренинга.

Требования к специалистам: знание теоретических основ коррекционно-развивающей деятельности, владение диагностическими и коррекционно-развивающими методами и методиками.

Реализовывать программу могут психологи; педагоги, прошедшие подготовку по работе с программой.

Структура программы

1. Вводный этап

Знакомство участников, формирование интереса и мотивации к посещению дальнейших занятий.

2. Основной этап включает следующие блоки: управление эмоциями, коммуникативная компетентность, уверенное поведение, саморегуляция.

3. Заключительный этап.

Рефлексия опыта, полученного в процессе занятий.

Для педагогов и родителей представлены рекомендации (приложение Г, Д).

Методы реализации этапных задач:

- упражнения;
- ролевые игры;
- беседы;
- групповая дискуссия;
- мозговой штурм;
- мини-лекции;
- арт-терапия;
- техники релаксации.

Оборудование: компьютер, проектор, интерактивная доска, ватманы, листы бумаги А4, ручки, карандаши, фломастеры, журналы, газеты, открытки, ножницы, клей.

Оценка эффективности программы предполагает анализ динамики показателей саморегуляции подростков по результатам констатирующего и контрольного исследования. Во время контрольного исследования используется тот же методический комплекс, что и на этапе констатирующего исследования: Опросник «Стиль саморегуляции поведения — ССП-98» В.И.Моросановой, Методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса, Р. Даймонд, «Шкала дифференциальных эмоций» К. Изарда, «Диагностика эмоциональных барьеров в межличностном общении» В.В.Бойко, «Шкала субъективного благополучия» А. Перуэ-Баду (адаптированная М. В. Соколовой), «Шкала самоуважения» М. Розенберга.

Критерии эффективности:

- положительная динамика эмоционального состояния;

- повышение уровня самоуважения;
- уменьшение эмоциональных барьеров в общении;
- повышение уровня саморегуляции, адаптации.

Ожидаемые результаты:

- 1) расширение представления об эмоциональной сфере и развитие умения управлять эмоциями;
- 2) развитие коммуникативной компетентности;
- 3) повышение уровня самооценки, уверенности в себе;
- 4) овладение способами саморегуляции своего состояния и поведения;
- 5) развитие способности к рефлексии.

Таблица 5 - Тематический план

№	Тема	Цель	Содержание
1	Знакомство	Знакомство участников, формирование интереса и мотивации к посещению дальнейших занятий.	<p>1. Вводная часть</p> <p>Приветствие</p> <p>Вводная беседа (знакомство, рассказ о целях и содержании занятий)</p> <p>Обсуждение и принятие правил взаимодействия в группе</p> <p>2. Основная часть</p> <p>Упражнение «Снежный ком»</p> <p>Цель: знакомство участников, разряжение обстановки</p> <p>Каждый участник по очереди называет свое имя с прилагательным, которое характеризует его и начинается на первую букву имени. Следующий участник по кругу должен назвать предыдущих участников, потом свое имя и прилагательное [26].</p> <p>Упражнение «Пересядьте те, кто...»</p> <p>Цель: помочь участникам лучше узнать друг друга.</p> <p>Ведущий предлагает поменяться местами тем, кто обладает общим признаком. В это время ведущему нужно занять освободившееся место. Участник, который не успел занять место, становится в центр и продолжает игру [6].</p>

			<p>3. Завершение занятия</p> <p>Рефлексия</p>
2	Роль эмоций в жизни человека	Развитие умения управлять эмоциями.	<p>1. Вводная часть.</p> <p>Приветствие. Рассказ о целях и содержании занятий.</p> <p>2. Основная часть</p> <p>Мини-лекция и обсуждение «Зачем нужны эмоции?» (понятие «эмоции», функции эмоций, виды эмоций, чувства, их значение, эмоциональный интеллект) [51].</p> <p>Упражнение «Угадай эмоцию»</p> <p>1 вариант</p> <p>Участникам нужно угадать эмоции человека на фото.</p> <p>2 вариант</p> <p>Все участники по очереди изображают эмоции, а остальные угадывают их.</p> <p>Информационный материал (мимические признаки базовых эмоций) [91].</p> <p>Упражнение «ЗАТО»</p> <p>Предлагается ситуация, которая вызывает негативные эмоции, нужно перевести их в позитивные, используя прием «ЗАТО» [47].</p> <p>3. Завершение занятия</p> <p>Рефлексия</p>
3			<p>1. Вводная часть</p> <p>Упражнение «Приветствие».</p> <p>Цель: создать положительный эмоциональный фон, настрой на работу.</p> <p>Участникам нужно высказать друг другу пожелания на день [6].</p> <p>2. Основная часть</p> <p>Обсуждение «Как управлять своими эмоциями?».</p> <p>Участники предлагают способы управления своим эмоциональным состоянием, эти способы фиксируются, дополняются, оформляется памятка.</p>

			<p>Мини – лекция «Техника «Я – высказывание» (понятие, значение, схема «Я-высказывания»)</p> <p>Упражнение «Открытое выражение чувств» Участники объединяются в мини-группы. Каждой мини-группе описываются различные ситуации, в которых нужно использовать технику «Я-высказывание» [47].</p> <p>3. Завершение занятия</p> <p>Упражнение «На занятии было...» Цель: рефлексия, получение обратной связи от участников. Каждому участнику нужно закончить предложение «Сегодня на занятии мне было(вырази чувство)» [18].</p>
4	Эмоциональный комфорт и настроение	Изучение способов повышения уровня эмоционального комфорта	<p>1.Вводная часть Приветствие. Рассказ о целях и содержании занятий.</p> <p>Упражнение «Прогноз погоды» Участникам предлагается нарисовать погоду, которая соответствует их настроению.</p> <p>2. Основная часть</p> <p>Мини-лекция и обсуждение «Эмоциональный комфорт и его роль в настроении» (понятие «Эмоциональный комфорт», «Настроение», факторы, влияющие на настроение)</p> <p>Упражнение «Почувствуй своё настроение» Цель: сформировать представление о возможности управления своим настроением. Участникам нужно представить ситуации, предложенные ведущим, и почувствовать свое настроения в них [95].</p> <p>Обсуждение «Способы поднятия настроения» (Участники называют способы поднятия настроения, ведущий дополняет их)</p> <p>3. Завершение занятия</p>

			Рефлексия Высказывание пожеланий друг другу
5	Эмоции и общение	Развитие способностей преодолению эмоциональных барьеров в общении	<p>1. Вводная часть Приветствие. Рассказ о целях и содержании занятий.</p> <p>2. Основная часть Обсуждение «Как эмоции могут мешать нам в процессе общения?» (участники приводят примеры, которые затем обсуждаются)</p> <p>Упражнение «Через стекло» Цель: развить умение передавать мысли и чувства с помощью мимики и жестов [111]. Участникам нужно передать друг другу сообщения с помощью мимики и жестов.</p> <p>1 вариант Упражнение «Дублирование» Цель: научиться распознавать эмоции по высказываниям Один участник рассказывает о каких-либо событиях, вызывающих у него определенные эмоции. Второй участник (дублировщик) описывает его эмоции.</p> <p>2 вариант Упражнение «Эмоциональный взрыв» Цель: определить влияния эмоций на смысл высказываний. Участникам предлагается произнести по 3 раза предложенные ведущим фразы, меняя свое настроение [48].</p> <p>3. Завершение занятия Упражнение «Мне сегодня» Цель: рефлексия, получение обратной связи от участников. Каждому участнику нужно высказаться, начиная со слов: «Мне сегодня понравилось, что...» [14].</p>

6	Конфликты и их решение	Развитие представлений о конфликте и определение способов его разрешения	<p>1. Вводная часть Приветствие.</p> <p>2. Основная часть Чтение и обсуждение притчи «Притча о гвоздях»</p> <p>Обсуждение «Причины конфликта» (понятие «Конфликт», примеры конфликтных ситуаций, определение причин конфликта) [90].</p> <p>Мозговой штурм «Плюсы и минусы конфликта» Участники объединяются в мини-группы. Каждой мини-группе нужно записать как можно больше плюсов и минусов конфликта [107].</p> <p>Обсуждение стратегий поведения в конфликтной ситуации</p> <p>Игра «Поведение в конфликте» Цель: развить умение выбирать адекватные стратегии поведения в конфликте. Участники объединяются в мини-группы. Каждой мини-группе предстоит обсудить и показать сценку с разрешением выбранной конфликтной ситуации в соответствии со стратегией поведения на их карточке [58].</p> <p>Составление способов выхода из конфликтной ситуации</p> <p>3. Завершение занятия Рефлексия</p>
7	Кто Я?	Развитие навыков самоанализа и осознания положительных сторон своей личности.	<p>1. Вводная часть Приветствие. Рассказ о целях и содержании занятий.</p> <p>2. Основная часть Мини-лекция «Самооценка» (понятие «самооценка», виды самооценки, факторы, влияющие на самооценку)</p> <p>Упражнение «Кто Я? Какой Я?» Цель: осознать свои особенности Участникам нужно написать 10 ответов на вопрос «Кто Я?» и «Какой Я?».</p>

			<p>1 вариант</p> <p>Упражнение «Зато я».</p> <p>Цель: осознать свои ресурсы и возможности для саморазвития.</p> <p>Участникам предлагается записать свои недостатки и продолжить предложения со слов «зато я...» [18].</p> <p>2 вариант</p> <p>Упражнение «Позитивные мысли»</p> <p>Цель: осознать свои сильные стороны.</p> <p>Участники по кругу дополняют фразу «Я горжусь собой за то...» [106].</p> <p>3. Завершение занятия</p> <p>Рефлексия</p> <p>Упражнение «Комплимент по кругу»</p> <p>Цель: развитие эмпатии и умения делать комплименты.</p> <p>Каждый участник по кругу высказывает комплимент своему соседу [14].</p>
8	Уверенное поведение	Формирование уверенного поведения	<p>1. Вводная часть</p> <p>Упражнение «Приветствие»</p> <p>Цель: создать позитивные эмоциональные установки на доверительное общение.</p> <p>Каждый участник по кругу приветствует своего соседа и подчеркивает его индивидуальность [6].</p> <p>2. Основная часть</p> <p>Мини – лекция «Уверенное поведение» (понятие «Уверенность в себе», характеристики уверенного поведения, внешние признаки уверенного человека)</p> <p>Упражнение «Захват инициативы в диалоге».</p> <p>Цель: продемонстрировать уверенное поведение</p> <p>Один участник начинает диалог на любую тему. Второму участнику нужно подхватить разговор и перевести собеседника на свою тему [99].</p> <p>1 вариант</p>

			<p>Упражнение «Волк и семеро козлят»</p> <p>Цель: развитие наблюдательности и способности к убеждению.</p> <p>Несколько участников берут на себя роли «козлят». Им нужно пустить в свой домик родственников и не пускать волков. Среди остальных участников распределяются роли волков и родственников козлят. Задача этих участников убедить «козлят», что их нужно пустить в домик.</p> <p>2 вариант</p> <p>Упражнение «Неуверенные, уверенные и агрессивные ответы»</p> <p>Цель: развитие способности адекватно реагировать в различных ситуациях.</p> <p>Каждому участнику нужно продемонстрировать в предложенной ситуации неуверенный, уверенный и агрессивный типы ответов [26].</p> <p>3. Завершение занятия</p> <p>Рефлексия</p>
9	Саморегуляция	Обучение способам саморегуляции психоэмоционального состояния	<p>1. Вводная часть</p> <p>Приветствие. Рассказ о целях и содержании занятий.</p> <p>2. Основная часть</p> <p>Мини-лекция «Приемы саморегуляции» (понятие «Саморегуляция», приемы саморегуляции)</p> <p>Упражнения на развитие навыков саморегуляции:</p> <p>1. Управлением дыханием</p> <p>1 вариант</p> <p>Упражнение «Моё дыхание»</p> <p>Цель: регуляция дыхания</p> <p>Участникам предлагается сосредоточить внимание на дыхании, делать вдох, задерживать дыхание и выдыхать по счету [32].</p> <p>2 вариант</p> <p>Упражнение «Дотянись до звезды»</p>

			<p>Цель: регуляция дыхания</p> <p>Упражнение на регуляцию дыхания сопровождается визуализацией. (Участникам нужно глубоко вдохнуть, когда они тянутся за звездами, и выдохнуть, когда они складывают звезды в корзину) [25].</p> <p>2. Управление тонусом мышц, движением</p> <p>1 вариант</p> <p>Упражнение «Напрягись, чтобы расслабиться»</p> <p>Участникам требуется на несколько секунд напрячь мышцы, а потом расслабить их. Упражнение включает примеры [25].</p> <p>2 вариант</p> <p>Упражнение «Лимон»</p> <p>Участникам требуется на несколько секунд напрячь мышцы, а потом расслабить их. Упражнение сопровождается визуализацией. (Участникам нужно представить, что в их руке лимон)</p> <p>3. Завершение занятия</p> <p>Рефлексия</p> <p>Ритуал прощания (передача сигнала).</p>
1 0			<p>1. Вводная часть</p> <p>Приветствие</p> <p>2. Основная часть</p> <p>3. Воздействие словом</p> <p>Упражнение «Самоприказы»</p> <p>Участники знакомятся с понятием, техникой и примерами самоприказа. Затем участники могут предложить ситуации и самоприказы.</p> <p>Упражнение «Самопрограммирование»</p> <p>Участникам приводятся примеры самопрограммирования, предлагается вспомнить ситуацию, когда они справились с трудностями. Затем нужно сформулировать текст программы и несколько раз мысленно его повторить [32].</p>

			<p>Упражнение «Самоодобрение»</p> <p>Каждому участнику нужно выписать 10 качеств, которые ему в себе нравятся.</p> <p>4. Использование образов</p> <p>1 вариант</p> <p>Упражнение «Ресурсные ситуации»</p> <p>Участникам предлагается запоминать ситуации (зрительные, слуховые образы, ощущения в теле), в которых они чувствовали себя комфортно, и представлять их себе при напряжении и усталости. Желающие могут поделиться своими ресурсными ситуациями, а остальные участники - представить их [92].</p> <p>2 вариант</p> <p>Упражнение «Представь себе море»</p> <p>Участники представляют море, слушая инструкцию ведущего [25].</p> <p>3. Завершение занятия</p> <p>Рефлексия</p>
1	Как достичь цели	Развитие внутреннего контроля и целеполагания	<p>1. Вводная часть</p> <p>Приветствие. Рассказ о целях и содержании занятий.</p> <p>2. Основная часть</p> <p>Мини-лекция и обсуждение «Как правильно поставить цель?» (понятие «Цель», принципы постановки целей)</p> <p>Упражнение «Золушка» и «Архитектор»</p> <p>Цель: развитие внутреннего контроля</p> <p>Участники обсуждают причины успеха, качества человека, позволяющие добиваться успеха. Затем участники объединяются в две группы. Каждая группа описывает поведения «Золушки» (ждет удачу) и «Архитектора» (ищет возможности для реализации своих целей) в предложенных ситуациях [65].</p> <p>Упражнение «Лесенка»</p>

			<p>Цель: развитие умения ставить цели</p> <p>Участникам предлагается в соответствии с изученными принципами поставить цель и продумать этапы её достижения [35].</p> <p>3. Завершение занятия</p> <p>Рефлексия</p>
1 2	Подведе- ние итогов	Рефлексия опыта, полученного в процессе занятий.	<p>1. Вводная часть</p> <p>Приветствие. Рассказ о целях и содержании занятий.</p> <p>2. Основная часть</p> <p>Коллаж «Карта желаний»</p> <p>Цель: релаксация, упорядочивание мыслей, актуализация внутренних ресурсов.</p> <p>Участникам предлагается подумать о своих мечтах в разных сферах жизни. Затем с помощью картинок и рисунков создать коллаж, который отражает их мечты, и придумать для него название. В конце работы проводится обсуждение коллажей [38].</p> <p>3. Завершение занятия</p> <p>Устный или письменный отзыв участников о прошедших занятиях.</p>

ВЫВОДЫ

1. Эмоциональный комфорт подростков в образовательной среде представляет собой сложноорганизованный психологический феномен, основанный на переживании радости, интереса, удивления и самочувствия, отражающего преобладание этих эмоций над негативными. Эмоциональный комфорт предполагает возможность преодоления эмоциональных барьеров в общении, эмоционального дискомфорта. Отдельные компоненты эмоционального комфорта участвуют в процессах произвольной саморегуляции подростков.

2. Саморегуляция определяется как системно-организованный процесс управления подростками различными видами психической активности для достижения своих целей. Структура саморегуляции включает в себя регуляторные процессы (планирование, моделирование, программирование, оценка результатов) и регуляторно-личностные свойства (гибкость и самостоятельность).

3. Компоненты саморегуляции подростков существуют относительно самостоятельно, но при этом связаны с отдельными компонентами эмоционального комфорта.

4. Саморегуляция подростков определяется такими компонентами эмоционального комфорта, как доминирование позитивных эмоций, в частности интереса в образовательной среде, гибкостью и развитостью эмоций, а также внутренним контролем и самоуважением.

5. Подростки с низким уровнем саморегуляции по сравнению с подростками с высоким уровнем саморегуляции в меньшей мере ощущают эмоциональный комфорт, позитивные эмоции, интерес, в большей степени - горе и стыд. Они отличаются также преобладанием эмоциональных барьеров в общении и менее выраженными показателями адаптационных возможностей.

6. Переживание эмоционального комфорта подростков с высоким и низким уровнем саморегуляции связано с разными эмоциями. У подростков с

низким уровнем саморегуляции эмоциональный дискомфорт включает в себя большой спектр негативных эмоций (горе, стыд, страх, вина, презрение, отвращение, гнев).

7. Разработанный и апробированный комплекс методических средств может быть применен для диагностики эмоционального комфорта и саморегуляции подростков в образовательной среде.

8. Составленная на основе результатов исследования программа развития навыков саморегуляции может быть использована в работе с подростками, имеющими трудности саморегуляции.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Актуальность исследования эмоционального комфорта подростков с трудностями саморегуляции в образовательной среде определяется важной ролью эмоционального комфорта и саморегуляции в реализации потенциальных возможностей подростков и профилактике дезадаптации, недостаточном количестве исследований эмоционального комфорта как самостоятельного феномена. В связи с этим практически отсутствуют исследования посвященные изучению взаимосвязи эмоционального комфорта и саморегуляции подростков.

Цель проведенного исследования заключалась в установлении взаимосвязи между содержанием эмоционального комфорта и компонентами саморегуляции подростков. Приступая к исследованию, мы предполагали, что подростки с трудностями саморегуляции отличаются от подростков с высоким уровнем саморегуляции менее выраженным эмоциональным комфортом, меньшими адаптационными возможностями и склонностью к самоунижению.

Результаты теоретического анализа позволили выявить особенности изучаемых феноменов, решить задачу с построением модели исследования и разработкой методического комплекса. Методики исследования были объединены в три группы и направлены на диагностику эмоционального комфорта, саморегуляции и адаптационных возможностей подростков.

В исследовании участвовали обучающиеся подросткового возраста (14-17 лет), всего 88 человек.

Вначале исследования были определены компоненты эмоционального комфорта и саморегуляции подростков, выявлены связи между показателями эмоционального комфорта, саморегуляции и адаптационных возможностей. Затем по результатам заполнения опросника «Стиль саморегуляции поведения — ССП-98» В.И. Моросановой на основании шкалы «Общий уровень саморегуляции» обучающиеся были объединены в две группы. В группу подростков с высоким уровнем саморегуляции вошли 32 человека, в группу

подростков с низким саморегуляцией - 29 человек. Эти подростки сравнивались по выраженности эмоционального комфорта и адаптационных возможностей. Изучалась также структура эмоционального комфорта и его взаимосвязь с компонентами саморегуляции и адаптационных возможностей в обеих группах подростков.

Результаты исследования позволили определить структуру эмоционального комфорта подростков. Он представляет собой интеграцию эмоции и эмоциональных барьеров в общении. Эмоциональный комфорт подростков определяется как преобладание положительных эмоций над отрицательными и преодоление эмоциональных барьеров в общении.

Исследование показало, что подросткам с низким уровнем саморегуляции свойственны трудности в планировании, моделировании, программировании и оценке результатов своих действий, что оказывает влияние на их поведение, взаимодействие с другими людьми и учебную деятельность.

В исследовании удалось выявить, что компоненты саморегуляции существуют относительно самостоятельно. При этом они связаны с отдельными компонентами эмоционального комфорта: с эмоциями и эмоциональными барьерами в общении. На саморегуляцию подростков влияет доминирование позитивных эмоций, в частности интереса, гибкость и развитость эмоций, а также внутренний контроль и самоуважение.

Подтвердилась гипотеза о различии подростков с разным уровнем саморегуляции в переживании эмоционального комфорта, выраженности адаптационных возможностей и самоуважения. Подростки с низким уровнем саморегуляции по сравнению с подростками с высоким уровнем саморегуляции в меньшей мере ощущают эмоциональный комфорт, позитивные эмоции, интерес в процессе обучения, в большей степени - горе и стыд. Они отличаются также преобладанием эмоциональных барьеров в общении и менее выраженными показателями адаптационных возможностей и самоуважения.

Переживание эмоционального комфорта подростков с высоким и низким уровнем саморегуляции связано с разными эмоциями. У подростков с низким

уровнем саморегуляции эмоциональный дискомфорт включает в себя больше негативных эмоций. Структура взаимосвязей показателей саморегуляции с показателями эмоционального комфорта и адаптационных возможностей у подростков с низким уровнем саморегуляции более интегрирована, чем у подростков с высоким уровнем саморегуляции.

Результаты исследования были использованы для разработки программы развития навыков саморегуляции у обучающихся подросткового возраста. Программа включает в себя такие блоки как управление эмоциями, коммуникативная компетентность, уверенное поведение, саморегуляция, а также рекомендации для педагогов и родителей.

Научная значимость исследования связана с определением структуры эмоционального комфорта подростков в образовательной среде, который редко рассматривается как самостоятельный феномен. Кроме того, выявлены взаимосвязи между показателями эмоционального комфорта и саморегуляцией подростков, раскрыты особенности эмоционального комфорта у подростков с разным уровнем саморегуляции.

Социальная значимость исследования состоит в его направленности на предупреждение различных форм девиантного поведения, трудностей в обучении и социализации подростков.

Практическая значимость исследования заключается в возможности применения разработанной на основе его результатов программы для развития навыков саморегуляции подростков, использования рекомендаций по обеспечению эмоционального комфорта подростков педагогами и родителями. Результаты исследования также могут использоваться в консультативной деятельности со всеми участниками образовательного процесса.

Проведенное исследование не охватило всех проблем, перспективным можно считать изучение проявлений эмоционального комфорта в зависимости от половой принадлежности, от межличностных отношений в группе. Перспективы исследования заключаются также в определении роли педагогов, разных дисциплин в переживании эмоционального комфорта подростками.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Абульханова-Славская, К. А. О субъекте психической деятельности [Текст] / К. А. Абульханова - Славская. - М. : Наука, 1973. - 234 с.
2. Авдиенко Г. Ю. Применение концепции социально-психологической комфортности личности обучаемого в образовательной среде // Психопедагогика в правоохранительных органах. - 2011. - №1. - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/primenenie-kontseptsii-sotsialno-psihologicheskoy-komfortnosti-lichnosti-obuchaemogo-v-obrazovatelnoy-srede> (дата обращения: 16.02.2021).
3. Авчинникова С. О. Динамика ценностно - потребностных ориентаций и эмоционального комфорта студентов в период обучения в вузе // Общество: социология, психология, педагогика. - 2019. - №11. - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/dinamika-tsennostno-potrebnostnyh-orientatsiy-i-emotsionalnogo-komforta-studentov-v-period-obucheniya-v-vuze> (дата обращения: 30.04.2021).
4. Аксёнова О.Е. Исследование эмоционального благополучия студентов-психологов// Психологическое сопровождение образовательного процесса. — 2016. — Т. 2. — № 6-2. — С. 9-13.
5. Амбалова С.А. Современный подросток: факторы его психического развития // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 2-2. – URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=21979> (дата обращения: 11.02.2020)
6. Анн Л.Ф. Психологический тренинг с подростками. – СПб.: Питер, 2007— 271 с.
7. Антилогова Л. Н., Черкевич Е. А. Саморегуляция психических состояний личности в подростковый период // ОмГУ. – 2017. – №3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/samoregulyatsiya-psihicheskikh-sostoyaniy-lichnosti-v-podrostkovyy-period> (дата обращения: 07.02.2020).

8. Бадулина, О. И. Педагогические основы эмоционального благополучия дошкольников. Дисс. кандидата пед. наук. – М, 1998. – 125 с.
9. Баева И. А. Психологическая безопасность образовательной среды как ресурс психического здоровья субъектов образования // Психологическая наука и образование. – 2012. – № 4. – С. 11-17.
10. Баева И. А., Лактионова Е. Б. Психологическая экспертиза образовательной среды: методологические основания и эмпирические показатели // ЧиО. – 2016. – №3 (48). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskaya-ekspertiza-obrazovatelnoy-sredy-metodologicheskie-osnovaniya-i-empiricheskie-pokazateli> (дата обращения: 10.12.2019)
11. Бердникова И. А. Эмоциональный интеллект как фактор эмоционального комфорта студентов вуза. – 2020. – С. 32-34
12. Биктина, Н. Н. Школьная дезадаптация как следствие психологического неблагополучия образовательной среды / Н. Н. Биктина // Проблемы современного педагогического образования. – 2016. – № 53-3. – С. 370-375.
13. Биологический энциклопедический словарь/ Гл. ред. М. С. Гиляров. — 2-е изд., исправл. — М.: Сов. Энциклопедия, 1986.
14. Бишоп, С. Тренинг ассертивности / Сью Бишоп; пер. с англ. А. Маслова. – СПб.: Питер, 2001. – 203 с.
15. Богданова, Д. А. Психологическая диагностика лени как конфликта саморегуляции / Д. А. Богданова // Справочник практического психолога. Психодиагностика; под общ. ред. С. Т. Посоховой. — М.: АСТ; СПб.: Сова, 2005.
16. Бойко В. В. Психознергетика. – СПб.: Питер, 2008. – 416 с.
17. Большой психологический словарь / под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. — СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2006. — 666 с.

18. Будь собой! Будь лучшим! Программа развития позитивного самоотношения у старших подростков [Электронный ресурс] URL: <https://docviewer.yandex.ru/view/272889150/>(дата обращения: 19.01.2021)

19. Бызова В. М., Ловягина А. Е., Перикова Е. И. Метакогнитивный подход в диагностике трудностей психической саморегуляции студентов // Российский психологический журнал. – 2019. – Т. 16. – № 2. – С. 25–42.

20. Быстрова Н. В., Казначеева С. Н., Уракова Е. А., Госельбах О. И. Особенности психологического благополучия обучающихся в образовательной среде // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. – 2019. – №5 (39). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-psihologicheskogo-blagopoluchiya-obuchayuschih-sya-v-obrazovatelnoy-srede> (дата обращения: 01.02.2020)

21. Вагапова Н.А. Саморегуляция и самоуправление как базовые механизмы социальной адаптации личности // ВЭПС. – 2010. – №3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/samoregulyatsiya-i-samoupravlenie-kak-bazovye-mehanizmy-sotsialnoy-adaptatsii-lichnosti-1> (дата обращения: 09.04.2021).

22. Возрастная и педагогическая психология: хрестоматия: для студентов высших педагогических учебных заведений / Сост. И.В. Дубровина, А.М. Прихожан, В.В. Зацепин. – Москва: Академия, 2001. – С. 214-219.

23. Воробьева О.А. Психолого-педагогический комфорт как условие воспитания гармонически развитой личности в образовательных учреждениях нового типа: Автореф... дисс. канд. пед. наук. - Коломна, 2000.

24. Голованова, А. А. Субъектно-личностные предикторы социально-психологической адаптации студентов / А. А. Голованова, Т. Ю. Фадеева // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. – 2016. – № 4(38). – С. 35-44.

25. Грецов А. Г. Лучшие упражнения для обучения саморегуляции./Учебно-методическое пособие. Под общей редакцией проф. Евсеева С.П. - СПб., СПбНИИ физической культуры, 2006. – 44 с.

26. Грецов А. Г. Тренинги развития с подростками: творчество, общение, самопознание / Андрей Грецов. - Москва [и др.]: Питер, 2011. — 414 с.

27. Григорова Ю. Б. Структура эмоционального благополучия // АНИ: педагогика и психология. — 2019. — №1 (26). — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/struktura-emotsionalnogo-blagopoluchiya> (дата обращения: 08.02.2020)

28 Григорьева Ю. Б. Зависимость эмоционального благополучия от жизнестойкости личности // Ярославский педагогический вестник. — 2019. — №3. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/zavisimost-emotsionalnogo-blagopoluchiya-ot-zhiznestoykosti-lichnosti> (дата обращения: 31.01.2020)

29. Гунзунова Б. А. Теоретические подходы к исследованию саморегуляции произвольной активности субъекта деятельности // Вестник БГУ. Образование. Личность. Общество. — 2010. — №5. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-podhody-k-issledovaniyu-samoregulyatsii-proizvolnoy-aktivnosti-subekta-deyatelnosti> (дата обращения: 03.04.2021).

30. Даниелян, А. А. Личностные барьеры саморегуляции подростков / А. А. Даниелян, С. Т. Посохова // Психология XXI века: психология как наука, искусство и призвание : Сборник научных трудов участников международной научной конференции молодых ученых: В двух томах, Санкт-Петербург, 12–25 апреля 2018 года / Под научной редакцией А. В. Шаболтас, С. Д. Гуриевой. – Санкт-Петербург: ООО "Издательство ВВМ", 2018. – С. 29-34.

31 Дегтянникова, А. А. Профилактика школьной дезадаптации как направление социально-педагогической деятельности с детьми с ограниченными возможностями здоровья / А. А. Дегтянникова // Социально-педагогическая деятельность в социуме: теория, практика, перспективы: Сборник научных трудов VI Международных социально-педагогических чтений им. Б.И. Лившица: в 2-х частях, Екатеринбург, 14 ноября 2014 года / Уральский государственный педагогический университет. – Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2014. – С. 26-30.

32. Дементьева Е. В. Упражнения способствующие развитию навыков саморегуляции. [Электронный ресурс]// Официальный сайт ЦРТ «Мега-Талант» URL:<https://mega-talant.com/biblioteka/razvitie-navykov-samoregulyacii-i-samokontrolya-90083.html> (дата обращения: 25.01.2021).
33. Дерманова И.Б. Дизайн психологического исследования: планирование и организация: учебно-методическое пособие / И.Б. Дерманова, В.Р. Манукян. - СПб: СПбГУ, 2018. — 116 с.
34. Духновский С. В. Диагностика межличностных отношений. Психологический практикум. — СПб.: Речь, 2009. — 141 с.
35. Егорова Т. Н. Программа занятий по развитию саморегуляции деятельности и поведения «Учись управлять собой» [Электронный ресурс] URL: <https://nsportal.ru/shkola/psikhologiya/library/2018/06/27/programma-zanyatiy-po-razvitiyu-samoregulyatsii-deyatelnosti>(дата обращения: 23.01.2021).
36. Елисеев О.П. Дифференциальные шкалы эмоций (по К.Изарду) // Практикум по психологии личности. — СПб.: Питер, 2001 — С. 117—118.
37. Жмуров, В. А. Большая энциклопедия по психиатрии / В. А. Жмуров. – 2-е изд. – М.: Джангар, 2012. – 864 с.
38. Жулдыбина, Т.Ю. Арт-терапевтический прием «коллаж» как средство организации работы педагога-психолога с подростками группы риска / Т.Ю. Жулдыбина // Материалы региональной научно-практ. конференции «Мир человека и его измерение». – Березники: ПГУ, 2007. – С. 89-95.
39. Захарова И. М. Специфика ценностей юношей и девушек, склонных к «Интернет-зависимости», в аспекте саморегуляции деятельности // Известия Самарского научного центра РАН. – 2014. – №2-2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-tsennostey-yunoshey-i-devushek-sklonnyh-k-internet-zavisimosti-v-aspekte-samoregulyatsii-deyatelnosti> (дата обращения: 03.05.2021).
40. Зобков А.В. Развитие эффективной саморегуляции учебной деятельности обучающихся // Развитие человека в современном мире. – 2017. – № 2. – С. 8-15.

41. Золотарева А.А. Валидность и надежность русскоязычной версии шкалы самооценки М. Розенберга // ОмГУ. - 2020. - №2. - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/validnost-i-nadezhnost-russkoyazychnoy-versii-shkaly-samootsenki-m-rozenberga> (дата обращения: 20.03.2021).
42. Изард К.Э. Психология эмоций / Перев. с англ. – СПб: Издательство «Питер», 1999 – 464 с.
43. Ильин Е. П. Эмоции и чувства. — СПб: Питер, 2001. — 752 с.
44. Калита, В. В. Содержание понятия "психологический комфорт" / В. В. Калита, А. В. Шайтанюк // Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке. – 2014. – № 3(43). – С. 76-81.
45. Карапетян Л.В. Феноменологический анализ эмоционально-личностного благополучия // МНКО. – 2017. – №1 (62). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/fenomenologicheskiiy-analiz-emotsionalno-lichnostnogo-blagopoluchiya> (дата обращения: 31.01.2020).
46. Карась Д. В. Теоретико-методологические подходы к пониманию интернальности как психологического феномена // СПЖ. – 2017. – №64. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoretiko-metodologicheskie-podhody-k-ponimaniyu-internalnosti-kak-psihologicheskogo-fenomena> (дата обращения: 22.04.2021).
47. Классный час "Эмоции. Управляй эмоциями" [Электронный ресурс] URL: <https://www.art-talant.org/publikacii/9034-klassnyy-chas-emocii-upravlyay-emociyami> (дата обращения: 17.01.2021)
48. Коммуникативный тренинг для подростков «Радость общения» [Электронный ресурс]// Образовательный портал «Инфоурок». URL: <https://infourok.ru/kommunikativniy-trening-dlya-podrostkov-radost-obscheniya-1675120.html> (дата обращения: 15.01.2021)
49. Конопкин, О.А. Механизмы осознанной саморегуляции произвольной активности человека [Текст] / О.А. Конопкин // Субъект и личность в психологии саморегуляции: сборник научных трудов / под ред. В.И. Моросановой. М. – Ставрополь: ПИ РОА, СевКавГТУ, 2007. – С. 12-30.

50 Конопкин О.А. Психологическая саморегуляция произвольной активности человека (структурно-функциональный аспект) // Вопр. психол. – 1995. – №1. – С. 5-12.

51. Конспект профилактического занятия для подростков «Эмоции и чувства. Как контролировать гнев» [Электронный ресурс] URL:<https://www.maam.ru/detskijasad/-yemoci-i-chuvstva-kak-kontrolirovat-gnev.html> (дата обращения: 09.02.2021)

52. Круглова Н. Ф. Психические особенности саморегуляции подростков в учебной деятельности // Психологический журнал. –1994. – Т. 15. – № 2. – С. 66-73.

53. Куликов, Л. В. Детерминанты удовлетворенности жизнью // Общество и политика /Ред. В.Ю. Большаков. – СПб.: Изд-во С.-Петербургского ун-та, 2000. – С. 476-510.

54.Лактионова Е. Б. Психологическая комфортность как фактор идентификации учащихся с педагогами в образовательной среде школы // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2015. – №177. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskaya-komfortnost-kak-faktor-identifikatsii-uchaschihsya-s-pedagogami-v-obrazovatelnoy-srede-shkoly> (дата обращения: 02.02.2020)

55. Леонтьев Д. А. Саморегуляция, ресурсы и личностный потенциал // СПЖ. – 2016. – №62. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/samoregulyatsiya-resursy-i-lichnostnyu-potentsial> (дата обращения: 07.02.2020)

56. Лисина, М. И. Общение, личность и психика ребенка / М. И. Лисина. – М.: Воронеж, 1997. – 216 с.

57. Личностный потенциал: структура и диагностика / Под ред. Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2011. – 680 с.

58. Лохова И. Конфликт //Школьный психолог. – 2009. – № 15 (445). - URL: http://psy.1september.ru/view_article.php?ID=200901507 (дата обращения: 15.01.2021).

59. Лунева О. В. Адаптация социальная // Знание. Понимание. Умение. – 2018. – №3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/adaptatsiya-sotsialnaya> (дата обращения: 09.04.2021).

60. Макарова В. А., Козлова Е. Б. Формирование психологически комфортной и безопасной образовательной среды как условие психолого-педагогического сопровождения саморазвития ребенка // Ярославский педагогический вестник. – 2018. – №1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-psihologicheski-komfortnoy-i-bezopasnoy-obrazovatelnoy-sredy-kak-uslovie-psihologo-pedagogicheskogo-soprovozhdeniya> (дата обращения: 28.03.2021).

61. Макарова, И. В. Общая психология: краткий курс лекций / И. В. Макарова. — М. : Издательство Юрайт, 2013. — 182 с.

62. Маклаков А. Г. Общая психология. — СПб.: Питер, 2001 — С.393.

63. Маклаков А. Г., Авдиенко Г. Ю. Социально-психологическая комфортность для обучающегося в образовательной среде вуза и методы ее диагностики // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2015. – №1 – (60). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-psihologicheskaya-komfortnost-dlya-obuchayuschegosya-v-obrazovatelnoy-srede-vuza-i-metody-ee-diaagnostiki> (дата обращения: 16.02.2021).

64. Махнач, А. В. Личностные и поведенческие характеристики подростков как фактор их жизнеспособности и социальной адаптации / А. В. Махнач, А. И. Лактионова // Психологический журнал. – 2013. – Т. 34. – № 5. – С. 69-84

65. Меркулова Т.В. Тайм-менеджмент для детей, или как научить школьников организовывать свое время [Текст] / Т.В. Меркулова, Т.В. Беглова. – М.: Педагогический университет «Первое сентября» 2011. - 40 с.

66. Микляева А. В., Хороших В. В., Волкова Е. Н. Субъективные факторы психологического благополучия одаренных подростков: теоретическая модель //Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin. – 2019. – Т. 9. – №. 4.

67. Михайлова А.Г., Косцова М.В. Этапы формирования готовности к преодолению эмоциональных барьеров общения. // ИСОМ. – 2020. – №3. – URL:<https://cyberleninka.ru/article/n/etapy-formirovaniya-gotovnosti-k-preodoleniyu-emotsionalnyh-barierov-obscheniya> (дата обращения: 13.03.2021).

68. Мищенко Е.Е. Способы саморегуляции в подростковом возрасте//Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2016. – № 3-6. – С. 78-81.

69. Моросанова, В.И. Дифференциально-психологические особенности саморегуляции в обучении и воспитании подрастающего поколения / В.И. Моросанова // Мир психологии. — № 2. — 2013. — С.189—199.

70. Моросанова В. И. Индивидуальные особенности осознанной саморегуляции произвольной активности человека // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2010. – №1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/individualnye-osobennosti-osoznannoy-samoregulyatsii-proizvolnoy-aktivnosti-cheloveka> (дата обращения: 14.05.2021)

71. Моросанова В. И., Коноз Е. М. Стилевая саморегуляция поведения человека// Вопросы психологии – 2000. – №2. – С 118-127

72. Моросанова В.И., Бондаренко И.Н., Фомина Т.Г. Осознанная саморегуляция и личностно-мотивационные особенности младших подростков с различной динамикой психологического благополучия // Психологическая наука и образование. — 2019. — Т. 24. — № 4. — С. 5—21. doi: 10.17759/pse.2019240401(дата обращения: 23.03.2020)

73. Наливайко Т. Е., Шинкорук М. В. Психолого-педагогическая поддержка эмоционального благополучия личности в образовательном процессе// Ученые записки Комсомольского-на- Амуре государственного технического университета. – 2015. – № 1-2 (21)

74. Наследов А.Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных. Учебное пособие. – СПб.: Речь, 2004. – 392 с.

75. Никифорова Е. Ф., Хухлаева О. В. Самопрезентация в интернете как показатель психологического благополучия личности // Психологическое благополучие современного человека: материалы Международной заочной научно-практической конференции (11 апреля 2018 г.) / Урал. гос. пед. ун-т; отв. ред. С. А. Водяха. – Екатеринбург, 2018. – Т. 2. – С. 252-258
76. Новодворский Е. В. Психическая саморегуляция человека: анализ содержания понятия в отечественной психологии // Безопасность жизнедеятельности, физическая культура и спорт: современное состояние и перспективы. – 2019. – С. 255-259.
77. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка / Под ред. проф. Л. И. Скворцова. — 28-е изд. перераб. — М.: Мир и образование, 2014. — 1376 с.
78. Осницкий, А. К. Определение характеристик социальной адаптации / А.К. Осницкий // Психология и школа. — 2004. — №1.— С.43-56
79. Панкова Н. В. Эмоциональное благополучие подростков с разным качеством жизни// Наука в Центральной России. – 2012. –№ 25. – С. 86-90
80. Панкова Н.В. Эмоциональный комфорт как условие психологического благополучия подростков из семей группы риска// Личность в экстремальных условиях и кризисных ситуациях жизнедеятельности. – 2011. –№ 1. – С. 193-196.
81. Пахалкова А.А. Эмоциональное благополучие как компонент безопасной образовательной среды // Психолог. – 2015. – № 1. – С. 44 - 65.
82. Пожиткина Н.В., Савенок Д.А., Папушина А.В. Анализ эмоционального благополучия дошкольника в контексте его психологического здоровья // Психология, социология и педагогика. – 2012. – № 6 URL: <http://psychology.snauka.ru/2012/06/856> (дата обращения: 07.12.2019)
83. Попова С.И. Развитие способности подростка к саморегуляции в образовательном процессе школы // Психологическая наука и образование. – 2017. – Т. 22. – № 6. – С. 99—108. doi: 10.17759/ pse.2017220609 (дата обращения: 31.01.2020)

84. Попова С. И. Эмоциональное благополучие ученика как проблема школьного воспитания // Изв. Саратов. ун-та Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. – 2012. – №3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/emotsionalnoe-blagopoluchie-uchenika-kak-problema-shkolnogo-vospitaniya> (дата обращения: 31.01.2020)

85. Посохова, С. Т. Возможности самореализации и лень / С. Т. Посохова // Вестник гражданских инженеров. – 2011. – № 2(27). – С. 216-222.

86. Посохова, С. Т. Эмоциональная регуляция межличностного взаимодействия подростков / С. Т. Посохова, М. Х. Изотова // Медицина: теория и практика. – 2019. – Т. 4. – № 5. – С. 436-437.

87. Посохова С. Т., Изотова М.Х. Подростки в поисках эмоционального комфорта // Психология субкультуры: феноменология и современные тенденции развития. Материалы международной научной конференции. – М., 2019. – С.161-165

88. Посохова С. Т., Рашитова Л. С. Диагностика подростковой дезадаптации // Медицина: теория и практика. – 2019. – №5. – С. 434 – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/diagnostika-podrostkovoy-dezadaptatsii> (дата обращения: 04.06.2020).

89. Приказ Минобрнауки РФ от 17 декабря 2010 г. № 1897 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования»

90. Притчи.ру [Электронный ресурс] URL: https://pritchi.ru/id_820 (дата обращения: 13.03.2021).

91. Программа тренинга идентификации эмоций [Электронный ресурс] URL: <https://proza.ru/2020/01/09/476> (дата обращения: 22.01.2021).

92. Ринчинова Ц. Б. Тренинг саморегуляции [Электронный ресурс] // Фестиваль педагогических идей «Открытый урок» URL: <https://urok.1sept.ru/articles/645280> (дата обращения: 19.01.2021).

93. Сафонов В. К. Диалектическая функция психического состояния (теоретико-методологический аспект) // Вестник СПбГУ. Серия 16:

Психология. Педагогика. – 2011. – №3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/dialekticheskaya-funktsiya-psihicheskogo-sostoyaniya-teoretiko-metodologicheskiiy-aspekt> (дата обращения: 03.04.2021).

94. Семёнов А. В. Этимологический словарь русского языка. Русский язык от А до Я. – М.: ЮНВЕС, 2003. – 704 с.

95. Слесарева О. А. Тренинговое занятие с детьми и подростками на тему «Создай себе настроение» [Электронный ресурс] // Фестиваль педагогических идей «Открытый урок» URL: <https://urok.1sept.ru/articles/682879> (дата обращения: 18.01.2021).

96. Соколова М.В. Шкала субъективного благополучия. 2-е изд. – Ярославль: НПЦ «Психодиагностика», 1996

97. Соловьёв Д. Н. Модель профилактики буллинга среди школьников подросткового возраста // Интернет-журнал Науковедение. – 2014. – №3 (22). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/model-profilaktiki-bullinga-sredi-shkolnikov-podrostkovogo-vozrasta> (дата обращения: 27.01.2020)

98. Соловьева Е.В. Современные исследования проблемы саморегуляции личности человека // Гуманизация образования. – 2009. – №6. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-issledovaniya-problemy-samoregulyatsii-lichnosti-cheloveka> (дата обращения: 07.02.2020).

99. Социально-психологический тренинг уверенного поведения в межличностном общении [Электронный ресурс] URL: <https://nsportal.ru/vuz/psikhologicheskie-nauki/library/2013/03/24/sotsialno-psikhologicheskiiy-trening-uverennoego> (дата обращения: 27.01.2021)

100. Строкова С.С. Связь образа семьи и семейной идентичности с эмоциональным благополучием подростков // Клиническая и специальная психология. – 2017. – Том 6. – № 1. – С. 119–137.

101. Тарабакина, Л. В. Эмоциональное здоровье школьника: теория и практика психологического сопровождения. дисс... на соискание учёной степени доктора психологических наук / Л. В. Тарабакина. – Нижний Новгород, 2000. – 324 с.

102. Терешко О.С. Особенности саморегуляции психических состояний девиантных подростков // Психолого-педагогические проблемы профессиональной деятельности и общения: Материалы I Международной научно-практической конференции г. Гродно, 17 апреля 2009 / Министерство образования Республики Беларусь учреждение образования «Гродненский Государственный университет имени Янки Купалы». — Гродно: ГрГУ им. Я. Купалы, 2009. — С.415–420

103. Токоякова А.Г., Албычакова С.В. Особенности саморегуляции подростков, склонных к девиантному поведению//Вестник научных конференций. – 2019. – № 9-1 (49). – С. 115-116.

104. Толбатова Е. В. Психологические основы саморегуляции учебной деятельности в подростковом возрасте // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. – 2015. – №4 (24). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-osnovy-samoregulyatsii-uchebnoy-deyatelnosti-v-podrostkovom-vozzraste> (дата обращения: 05.02.2020)

105. Толстых, Н. Н. Психология подросткового возраста: учебник и практикум для академического бакалавриата / Н. Н. Толстых, А. М. Прихожан. — Москва: Издательство Юрайт, 2019. — 406 с.

106. Тренинг повышения самооценки для подростков [Электронный ресурс] //Образовательный портал «Инфоурок». URL: <https://infourok.ru/trening-dlya-podrostkov-napravlenyj-na-povyshenie-samoocenki-4908259.html> (дата обращения: 14.01.2021)

107.Тренинговое занятие по конфликтологии [Электронный ресурс]// Фестиваль педагогических идей «Открытый урок» URL: <http://открытыйурок.рф/статьи/578118/> (дата обращения: 23.01.2021)

108.Урунтаева Г.А. Дошкольная психология: учеб. пособие. 5-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 336 с.

109. Урунтаева Г.А., Афонькина Ю.А. Практикум по детской психологии. – М.: Изд. «Владос», 1995. – 296с.

110. Устинова Н.А. Проблема эмоционального благополучия личности // Личность в современном мире. – 2016. – С. 223-231.

111. Устранение барьеров общения «Я + ТЫ» (элементы тренинга коммуникативных умений "Среди людей") [Электронный ресурс] // Образовательный портал «Инфоурок». URL: <https://infourok.ru/elementi-treninga-kommunikativnih-umeniy-sredi-lyudeyustranenie-barerov-obscheniya-ya-ti-1036976.html> (дата обращения: 26.01.2021)

112. Фаустова И.В., Гамова С.Н. Эмоциональное благополучие ребенка-дошкольника как предпосылка развития его эмоциональной устойчивости // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 6. – URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=25510> (дата обращения: 29.01.2020)

113. Федорова Т.И. Эмоциональная саморегуляция поведения у социально дезадаптированных подростков // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2009. – №1 (36). – С. 51-54.

114. Федосюк Н.В. Сохранение психологического здоровья детей и подростков в условиях ХМАО – Югры // Культура, наука, образование: проблемы и перспективы материалы IV Всероссийской научно-практической конференции. – 2015. – С. 342-345

115. Ферапонтова Л. П. Способность к идентификации эмоциональных состояний и эмпатии как критерии эмоционального благополучия в младшем школьном возрасте // Поволжский педагогический вестник. – 2019. – №1 (22). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sposobnost-k-identifikatsii-emotsionalnyh-sostoyaniy-i-empatii-kak-kriterii-emotsionalnogo-blagopoluchiya-v-mladshem-shkolnom-vovraste> (дата обращения: 30.01.2020).

116. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. — М.: Изд-во Института Психотерапии, 2005. – 490 с.

117. Филиппова Г. Г. Психология материнства: Учебное пособие. — М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. — 240 с.

118. Филиппова Г.Г. Эмоциональное благополучие ребёнка и его изучение в психологии // Детский практический психолог: программы и методические материалы: учеб. пособие для студентов высших пед. учебных заведений / под. ред. Шаграевой О.А., Козловой С.А. — М., 2001. — 356 с.

119. Фомина О.О. Благополучие личности: проблемы и подходы к исследованию в отечественной психологии // Интернет-журнал «Мир науки». — 2016. — Т 4. — №6 — URL: <http://mir-nauki.com/PDF/53PSMN616.pdf> (дата обращения: 13.12.2019)

120. Цабуташвили М.С., Дейникина А.А., Миниханов Р.С. Комфортность — условие жизни в образовательной среде // Вестник практической психологии образования. — 2014. — № 4. — С. 52–54.

121. Шамионов Р.М. Критерии субъективного благополучия личности: социокультурная детерминация // Изв. Саратов. ун-та. Сер. Акмеология образования. Психология развития. — 2015. — № 3 (15). — С. 212-218. — URL: <http://cyber-leninka.ru/article/n/kriterii-subektivnogo-blagopoluchiya-lichnosti-sotsiokulturnaya-determinatsiya/> (дата обращения: 12.11.2019).

122. Эзиешвили, Э. Э. Проблема социально-психологической адаптации субъекта в образовательной среде / Э. Э. Эзиешвили // Ученые записки Российского государственного социального университета. — 2011. — № 5(93). — С. 202-209.

123. Blascovich, J., Tomaka J. 1993. "Measures of Self-Esteem." Pp. 115-160 in J.P. Robinson, P.R. Shaver, and L.S. Wrightsman (eds.), Measures of Personality and Social Psychological Attitudes. Third Edition. Ann Arbor: Institute for Social Research.

124. Carver C., Scheier M. On the Self-Regulation of Behavior. N.Y.: Cambridge University Press, 1998.

125. Charles, S. T., Piazza, J. R., Mogle, J. A., Urban, E. J., Sliwinski, M. J., & Almeida, D. M. Age differences in emotional well-being vary by temporal recall.

//The Journals of Gerontology Series B: Psychological Sciences and Social Sciences, 2016. 71(5). 798-807

126. Ciarrochi, J., Quartly-Scott, G. (2006). The link between emotional competence and well-being: A longitudinal study. *British Journal of Guidance and Counselling*, 34, 231-244.

127. Denham, S. A., Bassett, H.H., Zinsser, K. (2012). Early Childhood Teachers as Socializers of Young Children's Emotional Competence. *Early Childhood Education Journal*. 40. 137-143.

128. Franks, B., Chen, C., Manley K., Higgins, E.T. (2015). Effective Challenge Regulation Coincides with Promotion Focus-Related Success and Emotional Well-Being. *Journal of Happiness Studies*, 17(3), 981-994.

129. Izard, Carroll E. (1982). *Measuring Emotions in Infants and Children*. Cambridge: Press Syndicate of the University of Cambridge. pp. 252–254.

130. Kolcaba, K.Y. (1994). A theory of holistic comfort for nursing. *Journal of advanced nursing*. 19 (6): 1178-84.

131. Linley P.A., Maltby J., Wood A.M., Osborne G., Hurling R. Measuring happiness: The higher order factor structure of subjective and psychological well-being measures // *Personality and Individual Differences*. 2009. Vol. 47. P. 878-84

132. Lv, B., Zhou, H., Guo, X., Liu, C., Liu, Z., & Luo, L. (2016). The Relationship between Academic Achievement and the Emotional Well-Being of Elementary School Children in China: The Moderating Role of Parent-School Communication. *Frontiers in Psychology*, June 2016, Vol. 7, Article 948.

133. Misheva, V. (2016). What Determines Emotional Well-Being? The Role of Adverse Experiences: Evidence Using Twin Data. *Journal of Happiness Studies*, 17(5), 1921-1937.

134. Pinto, S., Fumincelli, L., Mazzo, A., Caldeira, S., Martins, J. (2016). Comfort, well-being and quality of life: Discussion of the differences and similarities among the concepts. *Porto Biomedical Journal*. 2. 10.1016/j.pbj.2016.11.003.

135. Rosenberg, M. (1965). *Society and the Adolescent Self-Image*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press. doi:10.2307/j.ctt183pjhh

136. Ryff C. D., Singer B. H. Know thyself and become what you are: A eudaimonic approach to psychological well-being // Journal of Happiness Studies. 2008. Vol. 9(1). P. 13-39

137. Schutte, N. S., Malouff, J. M., Simunek, M., McKenley, J., Hollander, S. (2002). Characteristic emotional intelligence and emotional well-being. *Cognition & Emotion*, 16(6), 769-785.

138. Williams A. M., Lester L., Bulsara C., Petterson A., Bennett K., Allen E., Joske D. Patient Evaluation of Emotional Comfort Experienced (PEECE): developing and testing a measurement instrument 2017 Jan 25;7(1):e012999. doi: 10.1136/bmjopen-2016-012999.

139. Wolman, C., Resnick, M. D., Harris, L. J., Blum, R. W. (1994). Emotional well-being among adolescents with and without chronic conditions. *Journal of Adolescent Health*, 15(3), 199-204.

ПРИЛОЖЕНИЕ А

Таблица А.1- Общие результаты исследования эмоционального комфорта и саморегуляции подростков в образовательной среде

Методика	Показатель (ед. изм.)	Максимальные значения по методикам	Максимальные значения по группе	Среднегрупповое значение, стандартное отклонение (N= 88)	Медиана (N= 88)
«Шкала дифференциальных эмоций» К. Изарда	Шкала «Радость» (баллы)	12	12	7,60±2,62	8,00
	Шкала «Интерес» (баллы)	12	12	7,56±1,90	7,50
	Шкала «Удивление» (баллы)	12	9	4,97±1,73	5,00
	Шкала «Стыд» (баллы)	12	11	4,78±1,99	4,00
	Шкала «Вина» (баллы)	12	12	4,73±2,17	4,00
	Шкала «Гнев» (баллы)	12	12	4,47±1,98	3,50
	Шкала «Горе» (баллы)	12	10	4,16±1,82	3,00
	Шкала «Презрение» (баллы)	12	12	4,13±1,60	4,00
	Шкала «Отвращение» (баллы)	12	12	3,99±1,84	3,00
	Шкала «Страх» (баллы)	12	8	3,52±1,07	3,00
	Самочувствие (у.е.)	-	2,20	1,52±0,34	1,55
«Диагностика эмоциональных барьеров в межличностном общении» В.В.Бойко	Шкала «Неадекватное проявление эмоций» (баллы)	5	5	2,70±1,10	3,00
	Шкала «Нежелание сближаться с людьми на эмоциональной основе» (баллы)	5	5	2,09±1,24	2,00
	Шкала «Негибкость, неразвитость, невыразительность эмоций» (баллы)	5	5	2,07±1,36	2,00
	Шкала «Неумение управлять	5	5	1,86±1,11	2,00

	эмоциями, дозировать их» (баллы)				
	Шкала «Доминирование негативных эмоций» (баллы)	5	4	1,44±1,21	1,00
«Шкала субъективного благополучия» А. Перуэ-Баду	Шкала субъективного благополучия (стены)	10	10	4,85±2,09	5,00
Опросник «Стиль саморегуляции поведения — ССП-98» В.И.Моросановой	Шкала Общего уровня саморегуляции (баллы)	46	43	29,64±5,32	29,50
	Шкала гибкости (баллы)	9	9	6,45±1,89	6,50
	Шкала планирования (баллы)	9	9	6,11±1,97	6,00
	Шкала программирования (баллы)	9	9	5,94±1,64	6,00
	Шкала моделирования (баллы)	9	9	5,44±1,86	5,50
	Шкала оценки результатов (баллы)	9	8	5,36±1,98	6,00
	Шкала самостоятельности (баллы)	9	8	5,30±1,74	6,00
Методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса, Р. Даймонд	Шкала «Самопринятие» (%)	100	100	76±13	78
	Шкал «Принятие других» (%)	100	100	65±15	67
	Шкала «Адаптация» (%)	100	93	64±13	63
	Шкала «Эмоциональный комфорт» (%)	100	100	64±19	63
	Шкала «Интернальность» (%)	100	100	63±16	62
	Шкала «Стремление к доминированию» (%)	100	92	50±20	52
	Шкала «Эскапизм» (баллы)	30	26	13,94±5,73	14,00
«Шкала самоуважения» М. Розенберга	Уровень самоуважения (баллы)	40	40	29,53±5,13	30,00

ПРИЛОЖЕНИЕ Б

Таблица Б.2 - Результаты факторного анализа показателей эмоционального комфорта подростков

Повернутая матрица компонентов

	Компонент			
	1	2	3	4
вина	,853	,068	,125	,107
стыд	,746	,024	,062	,343
страх	,703	-,193	,379	-,049
горе	,600	-,304	,379	,228
эмоциональный комфорт	-,485	,390	-,125	-,472
самочувствие	-,056	,791	-,557	-,017
радость	,083	,786	-,158	-,144
интерес	-,258	,593	,206	-,185
эмоциональный дискомфорт	,384	-,521	,147	,439
удивление	,320	,458	,381	,398
презрение	,146	,035	,762	,097
отвращение	,156	-,130	,748	,075
гнев	,434	-,081	,543	-,065
доминирование негативных эмоций	-,046	,049	,313	,804
нежелание сближаться с людьми на эмоциональной основе	,147	-,177	-,044	,573
негибкость, неразвитость, невыразительность эмоций	,267	-,345	-,225	,543

ПРИЛОЖЕНИЕ В

Таблица В.3 - Результаты факторного анализа показателей эмоционального комфорта, саморегуляции, адаптационных возможностей подростков

Повернутая матрица компонентов

	Компонент					
	1	2	3	4	5	6
адаптация	,850	-,278	,285	,127	-,062	-,103
самопринятие	,808	-,135	,313	,100	-,037	,040
эмоциональный комфорт	,764	-,332	,123	,126	-,041	-,040
принятие других	,726	-,182	-,004	,327	-,082	-,057
самоуважение	,701	,023	,253	,130	,215	,062
интернальность	,676	-,281	,363	,166	-,115	-,062
эмоциональный дискомфорт	-,638	,328	-,131	-,286	,211	-,006
стремление к доминированию	,590	,207	,295	-,160	,183	-,252
негибкость, неразвитость, невыразительность эмоций	-,586	-,059	-,190	-,046	-,148	,094
стыд	-,570	,450	-,069	,319	-,191	-,102
эскапизм	-,497	,119	,092	,181	,343	,374
нежелание сблизжаться с людьми на эмоциональной основе	-,412	,042	-,076	,017	,045	,230
страх	-,186	,727	-,153	-,041	-,157	-,100
гнев	,012	,725	-,095	-,053	,060	,037
горе	-,454	,641	-,097	-,124	-,075	-,061
отвращение	-,105	,630	,119	-,170	,058	,221
презрение	-,037	,617	,327	-,107	-,110	,385
вина	-,459	,571	,057	,297	-,202	-,227
удивление	-,081	,514	-,037	,485	,144	,253
саморегуляция	,309	-,100	,823	,109	,366	-,147

гибкость	,195	,045	,712	,011	,134	-,046
моделирование	,319	,112	,708	-,163	-,283	-,053
оценка результатов	,264	-,019	,698	-,100	-,082	-,284
неумение управлять эмоциями, дозировать их	-,050	,161	-,540	-,052	,482	-,176
программирование	,060	-,176	,530	,405	,287	-,284
интерес	,337	-,058	,475	,346	,123	,133
самочувствие	,206	-,458	,080	,775	-,058	-,152
радость	,389	-,010	-,058	,710	-,040	-,071
самостоятельность	-,073	-,013	,001	-,153	,672	,193
планирование	,161	-,237	,212	,213	,539	,022
неадекватное проявление эмоций	,023	,004	-,157	-,292	,128	,632
доминирование негативных эмоций	-,321	,196	-,211	,151	,056	,627

ПРИЛОЖЕНИЕ Г

<p>Важным аспектом гармоничного развития личности, её психологического здоровья является эмоциональный комфорт.</p> <p>Эмоциональный комфорт подростков - выражение преобладания позитивных эмоций над негативными в связи с <u>удовлетворением потребностей в коммуникации и положительным самоотношением</u> в образовательной среде.</p> <p>Обеспечение эмоционального комфорта в образовательной организации способствует:</p> <ul style="list-style-type: none">- успешной адаптации подростка;- эмоциональной устойчивости;<ul style="list-style-type: none">- саморегуляции;- активной и инициативной позиции;- отсутствию тревожности;- снижению утомляемости. 	<p>Список литературы:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Баева И. А., Лактинова Е. Б. Психологическая экспертиза образовательной среды: методологические основания и эмпирические показатели // ЧиО. – 2016. – №3 (48).2. Папкова Н.В. Эмоциональный комфорт как условие психологического благополучия подростков из семей группы риска // Личность в экстремальных условиях и кризисных ситуациях жизнедеятельности. – 2011. – № 1. – С. 193-1963. Посохова С. Т., Изотова М.Х. Подростки в поисках эмоционального комфорта // Психология субкультуры: феноменология и современные тенденции развития. Материалы международной научной конференции. – М., 2019. – С.161-1654. Савичева Л. М. Психологический комфорт на уроках как условие развития личности ребенка.5. Сенина Т. Г. Психологический комфорт участников образовательного процесса.6. Федосюк Н.В. Сохранение психологического здоровья детей и подростков в условиях ХМАО – Югры // Культура, наука, образование: проблемы и перспективы материалы IV Всероссийской научно-практической конференции. - 2015. - С. 342-3457. Цыболова З. К. Психологический комфорт д. школе – важное условие эффективности обучения и воспитания.8. Шамаионов, Р. М. Психология субъективного благополучия личности / Р.М. Шамаионов. - Саратов: Изд-во Саратовского ун-та, 2004. - 268 с.9. Schutte, N. S., Malouff, J. M., Simunek, M., McKanley, J., & Hollander, S. (2002). Characteristic emotional intelligence and emotional well-being. <i>Cognition & Emotion</i>, 16(6), 769-785.	 <p>Эмоциональный комфорт подростков в образовательной среде</p>
<p>Как поддерживать эмоциональный комфорт?</p> <ul style="list-style-type: none">- стремиться понимать чувства и переживания каждого обучающегося;- быть в хорошем настроении при взаимодействии с обучающимися, демонстрировать им свое доверие;- использовать эмоционально-личностное обращение;- любое эмоциональное состояние, включая отрицательное, выразить в деликатной форме;- выступать для обучающихся источником разнообразного опыта, к которому всегда можно обратиться за помощью;- быть активным участником группового взаимодействия;- обращаться к обучающимся по имени;- не сравнивать одного обучающегося с другим, сравнивать предыдущие результаты обучающегося с нынешними;	<ul style="list-style-type: none">- создавать для обучающихся ситуации успеха;- совершенствовать свое профессиональное мастерство;- знать возрастные психологические особенности обучающихся, а также развивать в себе педагогическую наблюдательность;- привносить элементы новизны за счет использования разнообразных средств;- увлекать обучающихся содержанием материала, контролировать темп урока, обращаться чаще с вопросами к тем, кто может на уроке отвлечься;- применять самоанализ. <p>Как делать замечания, чтобы на них реагировали обучающиеся?</p> <p>Замечание необходимо строить следующим образом:</p> <ol style="list-style-type: none">1. <u>Неосуждающее описание того, что неприемлемо для педагога</u>, говорить о том, что является результатом поведения обучающегося, только описание фактов и ничего более.	<p>2. Описывается эффект, который является результатом неприемлемого поведения обучающегося, он должен понять, прочувствовать, что его действия создают проблему для педагога.</p> <p>3. Сообщение обучающемуся о тех эмоциях и чувствах, которые испытывает педагог в результате того эффекта.</p> <p>Примеры:</p> <ul style="list-style-type: none">- Когда вы оставляете дверь в кабинет открытой (1 часть, безоценочное описание ситуации), возникает сквозняк и на меня сильно дует (2 часть, значимый эффект), и я боюсь, что могу простудиться (3 часть, чувства).- Когда ты высовываешь ноги из-под парты (1 часть, безоценочное описание ситуации), я могу споткнуться о них (2 часть, значимый эффект), и я боюсь упасть и разбиться (3 часть, чувства). <p>Общее правило: сообщить о неприемлемой ситуации и чувствах.</p>

Рис. Г.1 - Буклет для педагогов

ПРИЛОЖЕНИЕ Д

<p>Эмоциональный комфорт подростков - выражение преобладания позитивных эмоций над негативными в связи с удовлетворением потребностей в общении и положительным отношением к себе.</p> <p>Семейная атмосфера является основополагающим фактором в обеспечении эмоционального комфорта, благополучия и психологического здоровья детей и подростков.</p> <p>Исследователи отмечают, чем сильнее подросток воспринимает свою принадлежность к семье как ценность, тем благополучнее он себя ощущает.</p> <p>Установлено, что дети и подростки, которые имеют доверительные отношения с родителями, воспринимают их как добрых, сопереживающих, оказывающих поддержку, ощущают себя более комфортно, безопасно и уверенно.</p>	<p>Список литературы:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Ванилова С. Как развить навык самоконтроля у подростка? [Электронный ресурс] URL: https://knyazhinskaya.ru/drugoe/vidy-samokontrolya.html2. Гордон Т. Тренинг эффективного родителя [Электронный ресурс] URL: http://best-school.kz/parents/council_of_psychologists/education/training_of_the_effective_parent.pdf3. Посохова С. Т., Изотова М.Х. Подростки в поисках эмоционального комфорта // Психология субкультуры: феноменология и современные тенденции развития. Материалы международной научной конференции. – М., 2019. – С.161-1654. Строкова С.С. Связь образа семьи и семейной идентичности с эмоциональным благополучием подростков [Электронный ресурс] // Клиническая и специальная психология. – 2017. – Том 6. – № 1. – С. 119–137. doi: 10.17759/psyclin.20170601085. Danham, S.A., Bassett, H.H., Zinsser, K. Early Childhood Teachers as Socializers of Young Children's Emotional Competence. Early Childhood Educ J 40, 137–143 (2012). URL: https://doi.org/10.1007/s10643-012-0504-26. Wolman, C., Resnick, M. D., Harris, L. J., & Blum, R. W. (1994). Emotional well-being among adolescents with and without chronic conditions. Journal of Adolescent Health, 15(3), 199-204. https://doi.org/10.1016/1054-139X(94)90504-5	 <p>Эмоциональный комфорт подростков в семье</p> 
<p>Как создать условия, обеспечивающие эмоциональный комфорт подростка в семье?</p> <ul style="list-style-type: none">- минимизировать стрессовые факторы;- оказывать подростку эмоциональную поддержку, развивать его способность понимать и контролировать свои эмоции;- ослаблять ограничения при демонстрации подростком ответственности;- создавать ситуации, в которых подросток может проявить самостоятельность и добиться успеха;- предоставлять подростку определенную степень свободы в принятии решений;- мотивировать его к постановке целей и выработке стратегий её достижения.	<p>Как общаться с подростком?</p> <p><u>Я-высказывание – это способ, позволяющий приемлемым образом выразить свою позицию</u></p> <p><u>Алгоритм построения Я-высказывания</u> такой:</p> <ul style="list-style-type: none">- <u>Безоценочное описание ситуации</u>, вызвавшей Ваши негативные чувства, например, «Когда ты не предупреждаешь меня о том, что задерживаешься после тренировки...» и т.д.- <u>Описание чувства</u>, которое вы испытываете: «...я чувствую злость, раздражение...», или «...я испытываю беспокойство...».- <u>Называние причин Ваших эмоций</u>: «...ведь мы договаривались о том, что...».- <u>Предпочтительный выход из этой ситуации</u>: «...я рассчитываю на то, что ты будешь предупреждать меня о том, что задержишься».	<p>Грамотно сформулированные Я-высказывания помогут Вам выразить свое недовольство, «спустить пар», высказать свои пожелания, но при этом не будут восприняты подростком негативно.</p> <p>Созданию атмосферы комфорта и доверия будет способствовать активное (эмпатическое) слушание.</p> <p><u>Активное слушать</u> подростка - значит "<u>возвращать</u>" ему в беседе то, что он сам рассказал, при этом <u>обозначив его чувство</u>.</p> <ul style="list-style-type: none">- наладьте зрительный контакт;- озвучивайте эмоции «я вижу, что ты расстроен, переживаешь», так он будет чувствовать, что его слышат и понимают;- используйте слова объединители «мы», «нам» («сейчас для нас наиболее важно...», «мы хотим...»);- старайтесь говорить медленнее собеседника;- задавайте уточняющие вопросы.

Рис. Д.2 - Буклет для родителей