

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ, МОЛОДІ ТА СПОРТУ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені М. П. ДРАГОМАНОВА

На правах рукопису

Наконечний Ігор Юрійович

УДК 159.9-053.6:796.85

**РОЗВИТОК САМОРЕГУЛЯЦІЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ
У ПРОЦЕСІ ОВОЛОДІННЯ БОЙОВИМИ МИСТЕЦТВАМИ**

Дисертація

на здобуття наукового ступеня

кандидата психологічних наук за спеціальністю

19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

Науковий керівник –

Іванчук Марія Георгіївна

доктор психологічних наук, професор

Київ – 2012

ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ 1	
ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ У ПРОЦЕСІ ОВОЛОДІННЯ БОЙОВИМИ МИСТЕЦТВАМИ.....	11
1.1. Феномен саморегуляції поведінки у психологічній науці.....	11
1.2. Специфіка розвитку саморегуляції поведінки підлітків.....	35
1.3. Особливості розвитку саморегуляції поведінки підлітків у процесі оволодіння бойовим мистецтвом	47
Висновки до першого розділу.....	61
РОЗДІЛ 2	
ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ У ПРОЦЕСІ ОВОЛОДІННЯ БОЙОВИМ МИСТЕЦТВОМ.....	65
2.1. Організаційно-методичний інструментарій дослідження саморегуляції поведінки підлітків.....	65
2.2. Експериментальне вивчення структурних компонентів та рівнів розвитку саморегуляції поведінки підлітків у процесі оволодіння бойовим мистецтвом.....	75
2.2.1. Особливості розвитку когнітивного компонента саморегуляції поведінки підлітків.....	75
2.2.2. Розвиненість мотиваційного компонента саморегуляції поведінки підлітків.....	77
2.2.3. Специфіка розвитку емоційно-вольового компонента саморегуляції поведінки підлітків.....	84
2.3. Вплив взаємовідносин тренера з учасниками спортивних секцій на розвиток саморегуляції поведінки підлітків.....	91
2.4. Сильові особливості та узагальнені показники саморегуляції поведінки підлітків на заняттях з панкратіону.....	99

Висновки до другого розділу.....	114
РОЗДІЛ 3	
РОЗВИТОК САМОРЕГУЛЯЦІЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ У ПРОЦЕСІ ОВОЛОДІННЯ ПАНКРАТІОНОМ ЯК ВИДОМ БОЙОВОГО МИСТЕЦТВА.....	119
3.1. Теоретичне обґрунтування програми психологічного супроводу саморегуляції поведінки підлітків у процесі оволодіння панкратіоном як видом бойового мистецтва.....	119
3.2. Процесуальні та змістові аспекти формувального експерименту з розвитку саморегуляції поведінки підлітків у процесі оволодіння панкратіоном.....	126
3.3. Результати формувального експерименту з розвитку саморегуляції поведінки підлітків на заняттях з панкратіону.....	151
Висновки до третього розділу.....	173
ВИСНОВКИ.....	176
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	181
ДОДАТКИ.....	217

ВСТУП

Актуальність дослідження. Становлення демократичного суспільства в Україні актуалізує особливу увагу до підростаючого покоління, оскільки процес розвитку особистості характеризується в багатьох випадках послабленням значущості морально-духовних цінностей, зростанням егоцентричних тенденцій, посиленням поведінкових відхилень, що викликає занепокоєння батьків, педагогів, суспільства в цілому і потребує пильної уваги науковців. Набуваючи морально-духовних якостей, підростаюча особистість формується як суб'єкт особистісної саморегуляції, який керується довільними моральними рішеннями, самостійно може реалізовувати заплановані власні цілі, мотивувати власні дії й аналізувати здійснені вчинки, спираючись на їх суспільну значущість. Особливо складною є саморегуляція поведінки у підлітковому віці, який характеризується кризовими проявами.

Саме у підлітковому віці, як зазначають дослідники, юна особистість проходить складний шлях через прояви особливого інтересу до різних видів діяльності, в тому числі й спортивної, внутрішні конфлікти з самою собою та іншими, через зовнішні зриви і внутрішні сходження до нових почуттів, що визначає необхідність акцентувати увагу на проблемі саморегулювання її поведінки.

Вагомий внесок у дослідження проблеми регуляції й саморегуляції поведінки зроблено як зарубіжними (Д. Аتكінсон, Е. Еріксон, Ф. Райс, Р. Селман, Х. Хекхаузен та ін.), так і українськими вченими (К. О. Абульханова-Славська, І. Д. Бех, М. Й. Боришевський, І. С. Булах, В. К. Котирло, С. Д. Максименко, М. В. Савчин, В. О. Татенко, Т. М. Титаренко та ін.).

Загальні теоретичні аспекти проблеми саморегуляції висвітлені у працях Л. В. Виготського, Г. С. Костюка та ін. У галузі вікової та педагогічної психології ряд науковців сконцентрували свою дослідницьку

увагу навколо різних видів саморегуляції: мотиваційної (О. Г. Ксенофонтowa, В. І. Степанський, А. А. Файзуллаєв), вольової (В. А. Іванніков, В. К. Калін, В. І. Селіванов), емоційної (І. В. Бринза, Я. Рейковський, О. П. Саннікова, О. Я. Чебикін, О. А. Чернікова), моральної (Т. В. Кириченко, П. М. Якобсон), сенсомоторної (П. А. Жоров, В. Е. Чудновський), інтелектуальної (Н. І. Пов'якель, О. В. Калінін), стильової (Є. М. Коноз, В. І. Моросанова, Р. Р. Сагієв), ціннісно-сміслової (Л. В. Долинська, В. А. Ядов), особистісної (Ю. А. Миславський, І. І. Чеснокова), комунікативної (Л. В. Долинська, С. О. Ніколаєнко, С. П. Тетерук).

Теоретико-експериментальне дослідження генезису саморегуляції поведінки учнів молодшого, підліткового і старшого шкільного віку здійснено М. Й. Боришевським. Проблеми психологічних механізмів саморегуляції поведінки підлітків присвячені роботи Т. В. Кириченко, в яких доводиться, що саморегуляція поведінки надає підліткам можливість володіти вищими когнітивними здібностями, знаннями, які дозволяють суб'єкту створювати засоби контролю. Питання активності зростаючої особистості, як суб'єкта власної діяльності та поведінки розкрито в працях С. Д. Максименка, Л. П. Осьмак, Р. В. Павелківа, Н. І. Пов'якель, М. В. Савчина та ін.

Теоретичні аспекти саморегуляції поведінки підлітків у процесі індивідуалізації психологічної підготовки спортсменів різних видів спорту висвітлені у працях Т. В. Бондарчука, Е. П. Ільїна, В. Н. Потапова, А. В. Радіонова та інших. Праці Л. Ф. Алексеєва, Б. А. Вяткіна, Г. В. Ложкіна, В. П. Некрасова, Л. М. Радченко та ін., що утворюють особливий пласт наукових досліджень. Ефективність навчально-тренувального процесу значною мірою залежить від професійності тренера спортивної команди, його уміння спланувати та побудувати тренувальні заняття, враховуючи індивідуальні психологічні особливості спортсменів, що висвітлено у роботах С. Н. Белоусова, Н. Ю. Волянюк, Н. Б. Стамбулова, Р. С. Уейнберга та ін.

Водночас, результати аналізу наукових досліджень переконливо свідчать про те, що проблема психологічних особливостей та цілеспрямованого розвитку саморегуляції поведінки підлітків у процесі оволодіння різновидами спортивної діяльності і, зокрема, бойовими мистецтвами, не була предметом спеціального дослідження і залишається у розряді актуальних та недостатньо вивчених.

Таким чином, соціальна й психологічна значущість визначеної проблеми, її недостатнє вивчення зумовили вибір теми нашого дисертаційного дослідження: **«Розвиток саморегуляції поведінки підлітків у процесі оволодіння бойовими мистецтвами».**

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Тема входить до плану науково-дослідних робіт кафедри психології Інституту філософської освіти і науки Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова за напрямом „Теорія та технологія виховання і навчання у системі народної освіти” і затверджена Вченою радою НПУ імені М. П. Драгоманова (протокол № 10 від 29 червня 2011 року) та узгоджена Міжвідомчою радою НАПН України з координації наукових досліджень у галузі педагогіки і психології (протокол № 7 від 27 вересня 2011 року).

Мета дослідження полягає у теоретичному та експериментальному вивченні психологічних особливостей саморегуляції поведінки підлітків у процесі оволодіння бойовими мистецтвами та розробці психологічного супроводу, спрямованого на розвиток досліджуваного феномену в процесі тренувальних занять.

Завдання дослідження:

1. Здійснити теоретичний аналіз та визначити підходи до вивчення проблеми саморегуляції поведінки підлітків у процесі оволодіння бойовими мистецтвами.
2. Виявити особливості розвитку структурних компонентів саморегуляції поведінки підлітків у спортивній діяльності.

3. Визначити критерії, показники та рівні сформованості саморегуляції поведінки підлітків у процесі оволодіння панкратіоном.
4. Виявити вплив взаємовідносин тренера з учасниками спортивних секцій на розвиток саморегуляції їх поведінки.
5. Обґрунтувати, розробити та апробувати програму психологічного супроводу, спрямовану на розвиток саморегуляції поведінки підлітків у процесі оволодіння панкратіоном як видом бойового мистецтва.

Об'єкт дослідження – саморегуляція поведінки підлітків.

Предмет дослідження – розвиток саморегуляції поведінки підлітків у процесі оволодіння панкратіоном як видом бойового мистецтва.

В основу дослідження було покладено **припущення** про те, що:

- саморегуляція поведінки підлітків у процесі оволодіння панкратіоном як видом бойового мистецтва має свою специфіку, яка зумовлюється вимогами даного різновиду спортивної діяльності, а також віковими психологічними особливостями у динаміці розвитку, що визначаються міжфункціональними зв'язками структурних компонентів саморегуляції поведінки;

- процес саморегуляції поведінки підлітків під час оволодіння бойовими мистецтвами може бути актуалізований за умов цілеспрямованого розвитку всіх компонентів саморегуляції поведінки у процесі тренувальних занять та гармонізації взаємовідносин із тренером засобами активних соціально-психологічних методів навчання.

Методи дослідження. Для розв'язання поставлених завдань нами використовувався комплекс методів дослідження: – загальнонаукові *теоретичні* методи дослідження (аналіз, класифікація, систематизація, порівняння та узагальнення даних теоретичних та експериментальних досліджень, теоретичне моделювання та ін.); – *емпіричні* методи і методики дослідження: спостереження, бесіда, анкетування, стандартизовані

опитувальники та спеціальні психодіагностичні методики вивчення саморегуляції поведінки підлітка («Мотиви занять спортом» А. В. Шаболтаса, «Мотивація до успіху» Т. Елерса, «Шкала оцінки умов, які підвищують ефективність тренувань» Б. Дж. Кретті, «Дослідження вольової саморегуляції» А. В. Зверкова і Е. В. Ейдмана, «Діагностика емоційної зрілості особистості» О. Я. Чебикіна, «Стильові особливості саморегуляції поведінки» В. І. Моросанової, «Спостереження за поведінковими реакціями» Е. Н. Годунова, Б. І. Мартянова, «Тренер-спортсмен» Ю. Ханіна і А. Стамбулова, «Оцінка психічної надійності» В. Е. Мільмана, «Вивчення агресії» Басса-Даркі); психолого-педагогічний експеримент (констатувальний і формувальний); активні соціально-психологічні методи навчання; – методи *математичної* статистики для обробки даних (коефіцієнт рангової кореляції Спірмена, порівняння вибірок за t-критерієм Стьюдента та ін.; обчислення проводилося за допомогою комп'ютерної програми Statistica).

Експериментальна база дослідження. Дослідно-експериментальна робота проводилась у ЗОШ № 11, 20, 22, 28, 30, 41, 42 м. Чернівці, обласних фізкультурно-спортивних товариствах «Україна» і «Динамо»; обласній дитячо-юнацькій спортивній школі м. Чернівці та спортивних клубах районних міст Глибока, Сторожинець, Кіцмань, Кельменці Чернівецької області. Дослідженням було охоплено 210 підлітків.

Наукова новизна і теоретичне значення дослідження полягають у тому, що:

- *вперше* теоретично обґрунтовано та визначено змістовно-сміслову наповненість компонентної структури (мотиваційний, когнітивний, емоційно-вольовий) саморегуляції поведінки підлітків у процесі оволодіння бойовим мистецтвом; експериментально виявлено особливості розвитку структурних компонентів саморегуляції поведінки підлітків під час оволодіння бойовим мистецтвом та динаміку поведінки підлітків 12-13, 14-15 років; визначено критерії, показники та рівні розвитку (високий, середній,

низький) саморегуляції поведінки підлітків; доведено важливість позитивних взаємовідносин тренера з підлітками для розвитку саморегуляції поведінки в спортивній діяльності; обґрунтовано, розроблено та апробовано програму розвитку саморегуляції поведінки підлітків у процесі оволодіння панкратіоном як видом бойового мистецтва;

- *уточнено та поглиблено* зміст поняття саморегуляції поведінки підлітків у спортивній діяльності та її роль у особистісному зростанні учнів середнього шкільного віку;

- *набуло подальшого розвитку* знання про специфіку саморегуляції поведінки та шляхи її формування у підлітковому віці.

Практичне значення одержаних результатів полягає в тому, що розроблені психодіагностичний інструментарій, спрямований на дослідження компонентів саморегуляції поведінки підлітків та програма психологічного супроводу з розвитку саморегуляції поведінки підлітків у процесі оволодіння бойовими мистецтвами можуть використовуватись практичними психологами у сфері професійної діяльності, спортивними працівниками, тренерами різних видів бойових мистецтв, учителями фізичної культури й здоров'я для підвищення рівня саморегуляції поведінки у підлітковому віці.

Результати дослідження доповнюють розділи навчальних курсів «Спортивна психологія» та «Основи теорії і методики спортивних тренувань» і можуть бути використані викладачами вищих навчальних закладів при підготовці вчителів з фізичної культури.

Апробація і впровадження результатів дослідження. Основні положення і результати експериментального дослідження доповідались та отримали схвалення на III Міжнародній науково-практичній конференції “Актуальні проблеми психології особистості та міжособистісних взаємовідносин,, (Кам’янець – Подільський, 2011); всеукраїнській науково-практичній конференції “Розвиток наукової думки – 2008” (Миколаїв, 2008); міжвузівській науково-практичній конференції “Психологія розвитку в аксіологічному вимірі” (Євпаторія, 2010); VII науковій конференції

“Актуальні проблеми розвитку фізичного виховання та спорту у навчальних закладах України (Чернівці, 2011); науково-практичних конференціях викладачів і аспірантів НПУ імені М. П. Драгоманова (Київ, 2010-2012), засіданнях кафедри психології Інституту філософської освіти і науки НПУ імені М.П. Драгоманова.

Авторську тренінгову програму з розвитку саморегуляції поведінки підлітків у процесі оволодіння бойовим мистецтвом панкратіон **впроваджено** у навчально-тренувальний процес молодіжної збірної команди України (довідка №52 від 25.05.2012), Чернівецької обласної федерації панкратіону, де її застосовують 14 тренерів-інструкторів (довідка №62 від 15.05.2012), Чернівецького обласного ФСТ «Україна» - 5 тренерів (довідка №44 від 25 05.2012), ДЮСШ м. Чернівці «Авангард» (довідка №89 від 25.05.2012), Сумської обласної федерації панкратіону (довідка №012 від 25.05.2012), федерації панкратіону м. Києва (довідка №14 від 25.05.2012), спортивного клубу «Будо» м. Біла Церква (довідка №7 від 11.10.11), Кіровоградської обласної федерації панкратіону (довідка №18 від 25.05.2012), Новгородківського спортивно-патріотичного клубу «Егіда» (довідка №10 від 20.05.2012).

Публікації: основні положення та результати дисертаційного дослідження висвітлено у 15 публікаціях, з них 9 статей у фахових наукових виданнях, 2 – статті у виданнях з фізичної культури і спорту, 4 – матеріали конференцій.

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, висновків, списку використаних джерел, який налічує 361 найменування (з них 20 – іноземною мовою), 4 додатків. Основний зміст роботи викладено на 180 сторінках. Робота містить 15 таблиць, 34 рисунки на 22 сторінках. Повний обсяг дисертації – 230 сторінок.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ У ПРОЦЕСІ ОВОЛОДІННЯ БОЙОВИМИ МИСТЕЦТВАМИ

У розділі представлено узагальнені результати теоретичного вивчення проблеми саморегуляції особистості та саморегуляції поведінки. Розкрито особливості саморегуляції поведінки підлітків та особливості бойових мистецтв щодо впливу на розвиток саморегуляції поведінки підлітків.

1.1. Феномен саморегуляції поведінки у психологічній науці

Проблема саморегуляції набуває все більшої актуальності і стає об'єктом постійного різнопланового вивчення в психології та педагогіці. Для аналізу даного феномену стосовно специфіки дослідження вважаємо за доцільне розглянути такі поняття як, «регуляція» та «саморегуляція».

Регуляція в психологічній науці розглядається в контексті найважливішої функції психіки.

Слово «регулювати» означає спрямовувати, налагоджувати, впорядковувати розвиток чого-небудь у систему, або приводити механізми та їх частини до такого стану, при якому вони можуть правильно, нормально працювати [59]. Відповідно до концепції А. С. Шарова [323], регуляція – це центр, провідна система психологічної структури особистості, яка через структурні підсистеми наповнює змістом: ціннісно-смыслову сферу, активність і рефлексію людини. До ціннісно-смыслові сфери відносять цілі, мотиви, цінності, смисли, які втілюються в життя через активність. Функція активності включає всі види і форми реалізації зовнішньої діяльності, спілкування і поведінку, учбову і тренувальну діяльність та раціональне пізнання. Рефлексія як структурне утворення є основою розвитку і змін людини та має різні прояви: усвідомлення власної діяльності, розуміння та контроль самої себе. Ці три сфери об'єднують в єдине регуляцію, яка являє собою сутність людської особистості. На важливості регуляції саме цих

підсистем зосереджують увагу М. О. Бернштейн [22], Ю. М. Жуков [100], Б. В. Зейгарник [104], О. Р. Лурія [160], Ю. А. Миславський [182], С. Ю. Степанов [277].

На думку Г. В. Куценко, регулювання передбачає визначення мети діяльності ззовні і прийняття цієї мети людиною, в той час як “саморегуляція” відображає суверенність суб’єкта управління та більші можливості вибору цілей [146].

Регуляція взаємовідносин людини зі світом може виникати на різних рівнях. Так, Є. А. Грибеннікова виділяє психічний і особистісний рівні регуляції. Особистісна саморегуляція зумовлюється впливом механізмів, які регулюють ставлення людини до виконання певної діяльності. Психічний рівень пов’язаний з підтримкою, мобілізацією психічної активності суб’єкта, а особистісний охоплює засоби реалізації особистості в певній діяльності [78], що є важливим для нашого дослідження.

Деякі дослідники розглядають саморегуляцію як обмеження активності особистості. При цьому найбільш важливими характеристиками обмеження зазначаються цілісність, спрямованість і систему виборів. Саморегуляція є універсальною системою, яка входить в структуру різних процесів та має пряме відношення до самих різних проявів самоактивності і самовдосконалення [103].

Результати вивчення сутності та характеристики поняття «саморегуляція» показують, що у психологічній науці немає єдиного тлумачення даного терміну. У більшості досліджень науковці виділяють саморегуляцію як підсистему структури особистості. Саморегуляція виступає як одна з найбільш інтегративних властивостей, яка включає в себе емоційні, морально-вольові, мотиваційні, інтелектуальні сфери особистості як здатність розв’язувати екстремальні і складні поведінкові ситуації. Особистість, яка здатна до саморегуляції, може прогнозувати, передбачати та усвідомлювати результати вчинків. Сутність саморегуляції проявляється у сукупності психологічних механізмів, а також структурних утворень

особистості, які проявляються у виборі засобів оцінювання, реалізації задуманого, ставленні до самого себе, прийнятті правильного рішення щодо різних життєвих ситуацій. Механізми саморегуляції спрямовують рух психічної активності індивіда до узгодження результатів взаємодій з соціумом і самим собою [128].

Саморегуляція є універсальним феноменом, який має пряме відношення до різних проявів самоактивності. Вона має соціально-психологічну структуру і забезпечує взаємодію зі світом та соціумом. Система саморегуляції особистості формується в процесі взаємодії та відносин з іншими людьми. За допомогою саморегуляції, як стверджує К. О. Абульханова–Славська, людина визначає «необхідну міру» співвідношення значущості для себе і загальної корисності, при цьому обираючи форму прояву активності [3].

Саморегуляція, як зазначають М. І. Дьяченко і Л. А. Кандилович [91], є доцільною та відповідною до змінних умов, забезпечує рівновагу між навколишнім середовищем і організмом. Саморегуляція описується також як забезпечення особистісної активності індивіда, що передбачає прояв наполегливості, цілеспрямованості, ініціативності у вчинках, діяльності, праці тощо. Російські вчені А. Я. Большунов і В. Ф. Молчанов визначають саморегуляцію як “процес, спрямований на корекцію або зміну дій у відповідності із завданнями суб’єкта і умовами, в яких він діє” [32]. Подібного розуміння саморегуляції дотримується К. П. Жаров, який вважає, що «саморегуляція - це система процесів, яка забезпечує адекватність станів і дій людини меті, предмету та умовам діяльності» [96].

Щодо нашого предмету дослідження найбільш близькою є позиція українського психолога І. М. Галяна, який визначає саморегуляцію як механізм, завдяки якому забезпечується активізація і певне спрямування позицій суб’єкта, а також цільова та смислова відповідність дій суб’єкта умовам, їх своєчасність та пропорційність [70].

Вчені класифікують та досліджують наступні види саморегуляції: мотиваційна (Є. Г. Ксенофонта [140], В. І. Степанський [278], А. А. Файзуллаєв [299], Х. Хекхаузен [304] та ін.), вольова (В. А. Іванніков [111], В. К. Калін [121], В. К. Котирло [137], В. І. Селіванов [267] та ін.), емоційна (І. В. Бринза [49], Я. Рейковський [247], О. П. Саннікова [264], О. Я. Чебикін [309], О. А. Чернікова [312] та ін.), моральна (Т. В. Кириченко [123], П. М. Якобсон [337] та ін.), сенсомоторна (П. А. Жоров [100], О. О. Конопкін [128], В. Е. Чудновський [316] та ін.), стильова (В. І. Моросанова [190], Р. Р. Сагієв [262] та ін.), ціннісно-смилова (В. А. Ядов [336] та ін.), особистісна (К. О. Абульханова-Славська [1], І. І. Чеснокова [307] та ін.) та інші. Найбільш приємливий вид саморегуляції для нашого дослідження є: когнітивний, мотиваційний, емоційно-вольовий.

Окремі аспекти прояву саморегуляції в різних видах діяльності досліджували О. О. Конопкін [129], Ю. А. Миславський [182], Г. С. Нікіфоров [208], А. К. Осницький [217], Н. І. Пов'якель [233], Р. Р. Сагієв [262].

Дослідження проблеми психологічної структури саморегуляції знаходимо у доробках Б. О. Федоришина [300], В. Т. Циби [308], О. Я. Чебикіна [303], Н. В. Чепелевої [310], С. І. Яковенка [338], Т. С. Яценко [340] та ін. У працях зарубіжних учених (Д. Аткинсон [342], Дж. Бекмен [345] та ін.) зазначаються різноманітні мотиваційні та особистісні регулятивні установки: когнітивний дисонанс, життєві цілі, локус контролю, прагнення до успіху тощо. Дослідник Ю. А. Миславський, вивчаючи структуру саморегуляції особистості, підкреслює цілісність системи саморегуляції особистості, яка безпосередньо забезпечує її функціонування. Він розглядає структуру саморегуляції, яка виступає в сукупності частин, пов'язаних загальною функцією [182].

Узагальнення досліджень вчених дозволило нам виділити наступні підходи щодо вивчення саморегуляції: 1) саморегуляція на неусвідомленому рівні, як здатність живого організму до регуляції внутрішніх процесів

(І. П. Павлов [224], І. М. Сеченов [272]); 2) саморегуляція на вольовому рівні, як структурний аспект різних видів діяльності (Л. С. Виготський [64], В. К. Калін [121], Ю. А. Миславський [181], В. І. Селіванов [267]); 3) саморегуляція на усвідомленому рівні як здатність особистості вільно управляти власними діями і вчинками (О. О. Конопкін [128], В. І. Селіванов [268], У. В. Ульєнкова [296]).

При визначенні місця саморегуляції в структурі особистості такі психологи як К. О. Абульханова-Славська [3], Є. А. Голубєва [75], О. І. Крупнов [139], І. А. Куренков [145], Н. С. Лейтес [148], найбільш доцільним вважають цілісно-функціональний підхід. І. А. Куренков з точки зору даного підходу зазначає, що саморегуляція рівноцінно з активністю (когнітивні, операційно-динамічні, мотиваційно-сміслові характеристики) та спрямованістю (мотиваційно-необхідні, смислові якості) охоплює всі особистісні якості і посідає вагоме місце в структурі особистості [145].

Узагальнивши результати теоретико-експериментальних досліджень феноменології саморегуляції в психології і дотичних до неї галузях, а також проаналізувавши суперечливі погляди на структуру і функції поведінки та діяльності особистості, С. В. Малазонія доводить необхідність розгляду структури саморегуляції як утворення, що складається з п'яти елементів: процесуально-регулятивного (цілісна функціональна система регулятивних процесів), особистісно-регулятивного (певна сукупність властивостей особистості, що виконують регулятивну функцію), активаційно-енергетичного (функціональні стани), діяльнісного (спосіб об'єктивації активності) і результативного (продукт діяльності) [168].

Зусилля більшості радянських дослідників проблеми саморегуляції зосереджені головним чином на проблемах внутрішньої регуляції, саморегуляції переживань, вольовій саморегуляції, активності та саморегуляції окремих видів діяльності. Ці дослідження можна розподілити на три напрями: саморегуляція психічних процесів і станів (Ф. Б. Березін [21], Л. П. Гримак [79], А. А. Ершов [94], А. В. Петровський [228],

Р. А. Туревська [292]); саморегуляція діяльності (К. О. Абульханова-Славська [2], О. Г. Асмолов [17], О. О. Конопкін [127], Г. П. Щедровський [328]); саморегуляція поведінки (Б. С. Братусь [48], О. І. Зотова [107], Д. Н. Узнадзе [294], В. А. Ядов [336]).

Дослідниця Є. Г. Ксенофонтова зазначає, що саморегуляція може здійснюватися на різних рівнях взаємодії людини зі світом і виділяє сенсомоторний і особистісний рівні регуляції [140]. Є. А. Грибенніков також стверджує про існування психічного та особистісного рівня регуляції. Психічний рівень взаємопов'язаний з підтримкою, мобілізацією психічної активності суб'єкта, а особистісний охоплює засоби реалізації особистості в процесі діяльності [78].

Вчені (О. Є. Шерозія [325], В. О. Ядов [336], І. І. Чеснокова [315]), висловлюють різні точки зору щодо того, чи є саморегуляція повністю свідомим і довільним процесом, чи є підстави вважати, що саморегуляція може відбуватись ще на неусвідомленому рівні. Сучасний російський психолог А. І. Миракян дає визначення саморегуляції як спеціального процесу в окремій системі, який на основі власних принципів дії приводить до виконання відповідної функції щодо вимог загальної системи, всередині якої функціонує окрема підсистема. Є точка зору, що усвідомлений і неусвідомлений рівні саморегуляції притаманні кожній особистості, але для успішної психічної саморегуляції необхідно, щоб свідомість і підсвідомість мали одну мету, тоді особистість буде цілісною [179].

Багато психічних фенотипів знаходяться на підсвідомому рівні: звички, уміння, навички. Важливими відмінними рисами неусвідомленої регуляції є міцність і стійкість.

Саморегуляція, зазначає відомий український психолог Н. І. Пов'якель, може здійснюватися і як неусвідомлений, мимовільний процес з використанням механізмів підтримки внутрішнього гомеостазу, і як свідомий, довільний процес із застосуванням спеціальних методів мобілізації внутрішніх ресурсів. У багатьох дослідженнях можна знайти ряд

відмінностей усвідомленого – неусвідомленого в психологічній саморегуляції [233].

Вчені О. А. Головка [75], О. Ю. Осадько [215], М. Р. Щукін [330] розглядають саморегуляцію особистості як здатність керувати своїми діями відповідно до суспільно заданих цілей та умов діяльності, чітко виконувати прийняту програму дій, як уміння підкорятися вимогам, будувати свою діяльність у відповідності з ними. Саме дане визначення є важливим у контексті нашого дослідження.

На думку вчених, існує прямий взаємозв'язок між усвідомленістю власних дій і опосередкованістю таких засобів, за допомогою яких особистість може спостерігати за власною поведінкою, виходячи за межі певної ситуації. У багатьох випадках спроба усвідомлення миттєво реагуючих навичок може призвести до деструкції діяльності й невротизації. Г. В. Куценко стверджує, що імпульсивна дія може бути усвідомленою, але ненавмисно, мимовільно [146]. Враховуючи дію психологічного захисту, зокрема у випадку інтелектуалізації, коли людина діє начебто цілком свідомо на основі своїх побажань, часто в реальній поведінці неможливо визначити ступінь усвідомленості вчинків або намірів.

Науковці М. К. Акімова [8], О. Ю. Осадько [216], Н. М. Пейсахов [225] системно розглядають саморегуляцію, об'єднуючи психофізіологічні і психологічні механізми її дії. Таке вивчення феномену саморегуляції досягається за трьома аспектами: структурно-функціональний (прагнення, рефлексія, самооцінка); структурно-змістовний (емоційне напруження, переживання, експресія) і структурно-ієрархічний (відображення, розуміння, усвідомлення).

Для аналізу структури регуляційних процесів О. О. Конопкін [127] використовує системно-функціональний підхід, в якому процеси саморегуляції представлені як цілісна, інформаційно відкрита система, яка реалізується взаємодією функціональних блоків, основою для виділення яких є специфічні регуляторні функції. Системне функціонування реалізує

цілісність процесів регуляції, забезпечуючи досягнення запланованої мети. Відповідно, це дає можливість визначити єдину функціональну структуру процесів саморегуляції для різноманітних видів активності: 1) визначена суб'єктом мета діяльності; 2) модель визначених умов; 3) програма виконавчих дій; 4) система суб'єктивних критеріїв досягнення цілі; 5) контроль і оцінка реальних результатів; 6) рішення і корекція системи саморегулювання. Весь ланцюговий процес регуляції системно взаємопов'язаний і отримує змістовну і функціональну визначеність у структурі цілісного процесу саморегуляції. Модель функціональної структури психологічної регуляції надає можливість здійснювати побудову саморегуляційного процесу в цілому і тому свідоме регулювання діяльності є вищим рівнем системи її регуляції [128]. Необхідно відзначити, що в процесі саморегуляції відбувається єдність психіки як системний процес, який має свою внутрішню систему. При постійному розвитку саморегуляції відповідно буде покращуватись результативність, продуктивність будь-якої діяльності [127].

В сучасній психології саморегуляція розглядається переважно як цілісне утворення і включається в структуру особистості. У дослідженнях Є. А. Голубевої [75], саморегуляція розглядається як системно-утворююча ознака разом з емоційністю і активністю в цілісній структурі, де організм і особистість об'єднуються в єдине. Аналогічної думки дотримується і відомий вчений В. Н. М'ясищев [192], який стверджує, що психологічні відносини людини в розвинутому виді представляють цілісну систему усвідомлених зв'язків особистості з різноманітними сторонами дійсності. Вищим рівнем саморегуляції в концепції В. Н. М'ясищева є переконання і свідомість; середній рівень визначається симпатіями, антипатіями, інтересами суб'єкта; низькому рівню відповідають ситуативно-обумовлені відносини, пов'язані з підтримкою життєдіяльності [192]. На думку Б. В. Зейгарнік, необхідною умовою саморегуляції є постановка усвідомленого завдання і відкидання негативного сенсу. Після цього

відбувається пошук мотивації, цінностей та джерел емоційного компоненту для створення нового сенсу і розвитку дій в необхідному напрямі [103].

Таким чином, при аналізі проблеми саморегуляції виділяють два основних підходи: цілісний і структурний. Цілісний підхід визначає місце даного утворення в загальній структурі особистості, яка впливає на все інше, а структурний – визначає систему функціонування саморегуляції на різних рівнях [128].

Дослідник А. К. Осницький зазначає, що саморегуляція діяльності і особистості не дуже пов'язані з фізіологічною та біохімічною саморегуляцією, хоча звісно відбувається взаємозв'язок у загальних процесах управління організму людини для вирішення поставлених завдань. Особистісна саморегуляція проявляється у вчинках і феноменально співпадає з ними. Поняття особистісної саморегуляції дослідник виводить на рівень самоактуалізації [218]. У своїх наукових доробках О. О. Конопкін доповнює структуру саморегуляції ще трьома групами: функціональні, особистісно-стильові особливості та динамічні характеристики саморегуляції [128]. Він вводить також поняття свідомої психічної саморегуляції, уявлення про структуру системи саморегуляції і її компоненти, формулює основні принципи саморегуляції діяльності людини (системність, активність, усвідомлюваність). В ході досліджень, які проводились під керівництвом О. О. Конопкіна, розкриті механізми саморегуляції діяльності; зв'язки системи саморегуляції з продуктивністю психічних процесів, з особистісними характеристиками, ефективністю діяльності людини [129].

Саморегуляція за трактуванням польського вченого Я. Рейковського – це багаторівневе, поліфункціональне явище, яке включає психомоторну, когнітивну і комунікативну сфери людини, проявляється в перебігу цілісної поведінки, діяльності, а також у взаєминах людей. Перебіг процесів саморегуляції, як стверджує Я. Рейковський, виявляється в організації й спрямованості зовнішніх дій, поведінкових реакцій, чіткості психомоторних і пізнавальних дій, а також діяльності внутрішніх органів [247]. Суттєву роль у

регуляції пізнавальних процесів відіграє активність особистості, яка може бути спрямована або на сам процес, його хід, побудову, або на результат.

Формування тактичної мети особистості пов'язано з саморегуляцією функціонування мозку, яка забезпечує управління на свідомому і несвідомому рівнях запланованої діяльності. Саморегуляція відображає сутність процесів регуляції поведінки в цілому, полягає в управлінні діями, станами, схильностями індивіда і спрямована на дослідження тактичних та стратегічних цілей поведінки, як стверджують Н. М. Пейсахов [226], В. С. Юркевич [334]. На їх думку, регуляція взаємозв'язана з внутрішніми станами, на відміну від управління, яке пов'язане з зовнішнім середовищем, і є частиною системи функцій мозку. Настанови при подоланні труднощів на шляху досягнення мети є стрижнем індивідуального стилю діяльності людини [335].

Саморегуляція є функціональним вираженням тих внутрішніх умов, які визначають ефекти зовнішніх, передусім соціальних впливів, завдяки яким особистість проявляє властивість самоактивності. За допомогою саморегуляції можна визначити прояви самоактивності на різних рівнях складності поведінки. Відомий український психолог М. Й. Боришевський модифікує це поняття як усвідомлювану активність індивіда, спрямовану на оптимальне використання власних внутрішніх резервів і реальних можливостей навколишнього середовища на шляху до досягнення значущої мети [36], що особливо є важливим для нашого дослідження, оскільки відображає зміст саморегуляції і в спортивній діяльності. На особистісному рівні саморегуляція має прямий зв'язок з механізмами та закономірностями психічного розвитку дитини на різних вікових етапах [40].

Доповнюючи думку М. Й. Боришевського, український психолог І. М. Галян стверджує, що саморегуляція оптимізує індивідуальні стани відповідно до завдань і умов діяльності, забезпечує відповідність діяльності індивіда стосовно до умов, їх пропорційності та своєчасності [70].

А. С. Шаров [321] виділяє рівні саморегуляції, базуючись на сферах життєдіяльності людини: індивідний, особистісний і соціальний. Ці рівні характерні для людини, починаючи вже з підліткового віку, в них проявляється – ціннісно-смилова сфера, активність і рефлексія. Отже, саморегуляція охоплює всю людину – її організм, особистість та соціальні зв'язки.

Саморегуляція, що ґрунтується на системі дій, забезпечує для особистості, на думку Н. І. Пов'якель [233], виховання, дисциплінованість, самореалізацію, само актуалізацію і самоконтроль. А. І. Миракян, підтримуючи цю позицію, стверджує, що процеси саморегуляції як окремої системи, здатні виконувати завдання та функціонувати відповідно умов загальної системи [179].

Відомий російський психолог С. Л. Рубінштейн неодноразово наголошував на важливості дослідження саморегуляції особистості, зокрема на тому, що регулятивні процеси закріплюються в характері особистості, додають активності людині та сприяють розвитку й вдосконаленню в будь-якій діяльності [254]. Це положення набуло розвитку в подальших дослідженнях його послідовників.

А. К. Осницький вважає, що за предметом впливу саморегуляцію можна розрізняти як особистісну, так і саморегуляцію діяльності. Основною одиницею саморегуляції діяльності є дії, спрямовані на покращення ставлень людини. Тут переважає регуляція дій, а система регуляції особистості спрямована на ставлення людини до інших людей та самої себе. Необхідно відзначити, що на відміну від регуляції діяльності, особистісна саморегуляція також має регуляцію дій, але переважає регуляція відносин [217].

Г. С. Нікіфоров [207] та Л. Д. Столяренко [279] вказують на взаємозв'язок самоуправління і саморегуляції. Вони вважають, що саморегуляція – це закріплення, зміни, які відбуваються в нормах та правилах, набутих у процесі самоуправління, яке пов'язане з постановкою та розв'язанням нових запланованих цілей та завдань.

Саморегуляція розглядається також як процес, спрямований на корекцію або зміну дій у відповідності із завданнями суб'єкта і умовами, в яких він діє, забезпечує особистісну активність індивіда, передбачає прояв ініціативності, цілеспрямованості, наполегливості. Також цей процес проявляється у вчинках, діяльності, праці і базується на принципі ідеї, централізованої регуляції психіки суб'єкта [279]. Головною метою саморегуляції є досягнення найближчого задуму, а самоуправління зумовлене вирішенням більш відстрочених цілей діяльності особистості, постановкою життєвої мети, завдань самовдосконалення, конкретизацією цілей самовиховання. Якщо специфікою самоуправління є конкретизація мотиваційної поведінки, постановка відповідної мети, вибір шляхів їх досягнення, то особливістю саморегуляції – перехід від запланованого до впровадження його у реальність. Психолог в галузі професійної діяльності Г. С. Нікіфоров вважає, що взаємозв'язок між саморегуляцією та самоуправлінням – це співвідношення між частиною та цілим [208].

Особливості саморегуляції людини шляхом аналізу діяльності та можливостей особистості розкриваються у роботах К. М. Гуревича [83], В. С. Мерліна [175], В. Р. Небилицина [203], Б. М. Теплова [284] та ін. Порівнювалась продуктивність діяльності зі специфічними проявами різних психічних процесів мислення, уваги, пам'яті, і т.д. Зв'язок між різними психічними процесами як показниками ефективності діяльності з нейродинамічними та психодинамічними властивостями дає уявлення про функціональні можливості особистості.

Диференційно-психологічний напрям вивчення саморегуляції представлений у роботах В. С. Мерліна [176] та В. С. Юркевича [334], в яких визначено такі важливі характеристики саморегуляції як довільність та спрямованість. Дані дослідження спрямовані на створення моделі (образу діяльності), в якій важливу роль відіграє довільна саморегуляція особистості, що є важливим для нашого дослідження.

Ю. О. Миславський [182], Є. В. Шорохова [326], І. І. Чеснокова [314], звернувшись до особистісного рівня саморегуляції діяльності людини, від якого великою мірою залежить активність людини, визначають активно-дієве ставлення людини до себе та інших, її моральні та соціальні установки, предметний і соціальний досвід, вміння співвідносити себе з іншими в процесі спілкування та спільної діяльності.

При дослідженні саморегуляції багато науковців відмічають індивідуальні особливості в структурі саморегуляції, поєднуючи їх з різними проявами особистості. Поняття індивідуального стилю різних форм психічної активності і діяльності досить розповсюджене в психологічній науці (А. Адлер [7], В. С. Мерлін [174], Б. Ф. Теплов [284]). Виділяються дві стійкі тенденції: 1) особистісні утворення у зв'язку з особливостями поведінки, реагування та пізнавальних процесів; 2) стійкі індивідуальні особливості виконання діяльності [184].

Оперуючи загальними закономірностями саморегуляції, О. О. Конопкін [127] і В. І. Моросанова [188] описали феномен «індивідуального стилю», зв'язавши особливості саморегуляції з рисами характеру. В результаті досліджень були виявлені і проаналізовані індивідуальні розмаїття на рівні саморегуляції особистості, а для виявлення стійких стильових особливостей були задіяні дані щодо самоорганізації поведінки у людей з різними особистісними акцентуаціями характеру.

Отже, саморегуляція є універсальною системою, яка входить у структуру складових різних процесів, має пряме відношення до самих різних проявів самоактивності і самоудосконалення, включає в себе мотиваційні, емоційні, морально-вольові, інтелектуальні сфери особистості.

Провідним поняттям нашого дослідження є «саморегуляція поведінки». За великим тлумачним словником термін «поведінка» – це сукупність дій і вчинків, спосіб життя, вміння поводити себе відповідно до встановлених правил [59].

У сучасному суспільстві поведінка людини багато в чому визначається соціальними чинниками у дотриманні певних поведінкових норм. Термін «поведінка» застосовується як до окремих осіб, так і до їх сукупностей. У цьому відношенні поведінка протиставляється свідомості, як сукупності внутрішніх, суб'єктивних процесів. Безпосередньо поведінка має місце в зовнішньому світі, виявляється зовнішнім спостереженням, а процеси свідомості протікають у внутрішньому світі суб'єкта і виявляються самоспостереженням. Характеристиками поведінки є: 1) зовнішні прояви фізіологічних процесів, пов'язаних зі станом, діяльністю і спілкуванням людей – інтонація, поза та міміка; 2) окремі рухи і жести; 3) дії, як більш значущі акти поведінки, що мають певний зміст; 4) вчинки – ще складніші акти, що мають, як правило, суспільне, соціальне значення та пов'язані з нормами поведінки, відносинами і самооцінкою [255].

На думку К. О. Абульханової-Славської [5], М. Й. Боришевського [37], Т. М. Титаренко [287], прояви поведінки суб'єкта в свідомості та самосвідомості є ефективним використанням психічної прогресивності в різних видах активності та процесах діяльності, єдності всієї психіки.

В. О. Татенко стверджує, що людина спрямовує активність не лише на світ речей та інших людей, але й на саму себе. Відповідно, завдяки регулятивним психічним процесам, суб'єкт діяльності може свідомо ставити перед собою мету, усвідомлювати сутність своїх психічних якостей та здійснювати розвиток власних психічних особливостей [282].

За допомогою проявів самоактивності на простих та складних рівнях поведінки можна визначити саморегуляцію та її оптимальне використання внутрішніх процесів. М. Й. Боришевський [36] та І. М. Галян [70] вважають, що саморегуляція виконує смислову діяльність суб'єкта, здійснюючи оптимізацію різних станів відповідно до поставлених завдань. С. Д. Самоненко [37] стверджує, що саморегуляція поведінки одночасно є умовою нормальних взаємовідносин людей і результатом спілкування. В процесі спілкування у людини може поступово формуватись необхідність в

усвідомленні саморегуляції власних дій та вчинків. Така необхідність залежить від зовнішніх і внутрішніх факторів. Таким чином, саморегуляція може виникати в особистості як результат взаємовідносин факторів, що виникли в процесі спілкування та факторів, що характерні людині як суб'єкту спілкування.

Велику роль у розумінні таких проблем, як психологічна структура саморегуляції, фактори дестабілізації й умови та форми оволодіння поведінкою зіграли праці О. Ф. Бондаренка [33], Г. В. Ложкіна [155], Б. О. Федоришина [300], В. Т. Циби [308], О. Я. Чебикіна [309], Н. В. Чепелевої [310], С. І. Яковенка [338], Т. С. Яценко [340] та ін.

Процес оволодіння та становлення саморегуляції поведінки особистості надає можливість самостійно приймати рішення, встановлювати суспільно-значущі цінності, обирати шляхи самоствердження, ставити перед собою цілі та засоби їх досягнення. Процеси саморегуляції поведінки можуть розглядатись як єдність мотиваційних і виконавчих шляхів, що проявляються у двох видах саморегулювання: 1) планування у собі цілеспрямованих змін (рівень самоконтролю); 2) конкретний поведінковий шлях (керування поведінкою). Г. Крампен розглядає проблему саморегуляції в моделі цільової регуляції поведінки, яка інтерпретується в результаті взаємодії зовнішніх і внутрішніх детермінантів. У процесі саморегуляції людина сама себе відчуває як суб'єкт, яким виступає не її психіка, а вона сама як індивід, що володіє психікою. Показником якості та відмінності є положення про вплив суб'єкта на власні психічні процеси і стани з подальшою метою їх удосконалення. Дослідник вважає саморегуляцію поведінки як цілеспрямоване планування, перетворення суб'єктом власних вчинків у залежності з особистими цілями [338].

Оскільки саморегуляція поведінки особистості є інтегративною структурою, яка вміщує в себе інтелектуальні, вольові, емоційні, мотиваційні сфери, то об'єднавши соціальні, зовнішні та внутрішні психологічні процеси, можемо досягти розвитку особистості. Проявами особистісного зростання є

такі виражені новоутворення як потреба в самоповазі та визнанні, потреба в самоствердженні і в рівних відносинах. Можна констатувати, що вивчення саморегуляції поведінки особистості передбачає розгляд як комплексного, так і системного підходів до вивчення даної проблеми на рівні цілісного суб'єкта.

С. Д. Самоненко визначає саморегуляцію поведінки, як важливий інструмент формування взаємовідносин особистості в процесі спілкування з іншими, як складний, переважно усвідомлюваний процес, що проявляється в особистості, як здатність управляти власними діями і вчинками, дотримуючись моральних норм і принципів соціуму [37]. Цієї ж концепції притримується М. Й. Боришевський, який розуміє саморегуляцію поведінки переважно як усвідомлене, цілеспрямоване планування, перебудову і перетворення суб'єктом власних дій та вчинків у залежності з особистісно-значущими цілями [37].

Проблема саморегуляції поведінки розглядається у контексті дослідження рефлексії і визначається як уміння аналізувати і співвідносити з ситуацією особисті методи та способи дій. І. Д. Бех вважає, що рефлексія є функціональною характеристикою саморегуляції поведінки, основою самосвідомості як єдності самовдосконалення, самопізнання, саморегуляції поведінки та врівноваженого ставлення до самого себе [23]. М. Й. Боришевський стверджує, що в процесі саморегуляції поведінки рефлексія проявляється як властивість людини до відображення себе і оточуючих, своїх можливостей, їх реалізації, доцільного використання та усвідомлення взаємодій з іншими людьми [39].

У працях О. М. Анісімова [12], С. В. Кузнєцова [141], І. С. Ладенка [147], В. І. Слободчикова [275], Г. П. Щедровського [327] саморегуляція також розглядається як рефлексивне керування діями, самоорганізація мислення і діяльності, розробляються механізми саморегуляції для вирішення проблеми розвитку рефлексії.

У зв'язку з темою нашого дослідження нас зацікавила позиція Ф. Кенфера, який пояснює процес саморегуляції поведінки у випадках відсутності зовнішніх стимулів переходом від однієї дії до іншої. Поняття саморегуляції вчений застосовував для розуміння самокерованої координації дій. В якості саморегуляції пропонувалися такі прийоми, як самопідкріплення, похвала чи догана, досягнення у порівнянні з іншими [350].

Концепція саморегуляції поведінки Ф. Кенфера [350] стимулювала до подальшого розвитку уявлень про механізми спонукання до дії. Зарубіжні науковці Д. Аронфрід [341], Л. Фестінгер [347], Д. Хант [349] суттєво розширили обсяг поняття саморегуляції, шляхом поєднання процесів порівняння і самопідкріплення у спільний процес самооцінки. При цьому інші поняття, такі як передбачення, самопідкріплення, емоції розглядаються як імовірнісні чинники ініціації або гальмування активності. Відповідно, поняття саморегуляції доповнилося новими поглядами і отримало більш широке тлумачення.

Проблема саморегуляції поведінки розглядається дослідниками і як єдність актів спонукання і виконання, що виявляється у двох формах: конкретного поведінкового акту і планування особистістю цілеспрямованих змін у самій собі. Отже, виокремлюються два рівні саморегуляції – керування перебігом поведінкового акту і рівень самоконтролю [349].

В роботах В. М. Русалова представлений теоретичний і експериментальний аналіз саморегуляції поведінки і діяльності людини з позицій системного підходу. Науковець розглядає явище саморегуляції на 3-х рівнях: на психофізіологічному (біологічному), психологічному (особистісному) та соціально-психологічному (груповому). На психофізіологічному рівні це вивчення присвячене виявленню ролі і значенню біологічних основ індивідуально-психологічних відмінностей людей. Дослідження структури природних факторів людської індивідуальності дозволило автору виділити зміст і структуру

найважливіших рівнів організації і функціонування людини: соматичного, нейрохірургічного, психодинамічного [257]. На психологічному рівні це вивчення присвячене перш за все диференційно-психологічному аналізу інтелектуальної саморегуляції людини. В. М. Русалов встановив ряд властивостей інтелектуальної саморегуляції, а саме: чутливість до ймовірного середовища, пластичність саморегуляції та інших компонентів загальних здібностей людини. Процес саморегуляції може відбуватися у двох варіантах розвитку: натуральному і культурному. Натуральний розвиток передбачає формування і реалізацію різних механізмів інстинктивної поведінки. У ході культурного розвитку процес саморегуляції проходить етапи, аналогічні розвиткові вищих психічних функцій, з властивими йому ознаками: опосередкованість, соціальність і довільність [257].

Аналіз дослідження Т. В. Кириченко, дозволяє стверджувати, що саморегуляція поведінки людини являє собою усвідомлювану активність індивіда, спрямовану на оптимальне використання власних внутрішніх резервів і потенційних можливостей навколишнього середовища на шляху до досягнення запланованої мети. Відповідно здатність особистості до саморегуляції поведінки слід розглядати, як здатність самостійно забезпечувати адекватність власних дій, норм, правил, принципів, вчинків, які виступають у процесі саморегулювання як еталон (ціннісні орієнтації) [123].

О. М. Леонтьєв [151] виділяє чотири можливих типи розвитку саморегуляції особистості: автономний, симбіотичний, імпульсивний, конформний. Вони характеризуються різним ставленням особистості до власного життя, організацією та життєвою позицією. Відмінності між типами фіксуються у специфіці самоствавлення і характері цінностей. Для автономного типу характерне позитивне самоствавлення, опора на внутрішні цінності і внутрішній локус контролю. Також, автономний тип відповідає діючій, активній, вільній і дисциплінованій особистості. Симбіотичний тип не активний, з нестійким і негативним самоствавленням, зовнішніми

цінностями і внутрішнім локус-контролем. Імпульсивний тип виражений активністю, але недостатнім самоусвідомленням, характеризується нестійким, але швидше позитивним самоствараженням із внутрішніми критеріями поведінки. Специфіка конформного типу відповідає особистості із низьким рівнем активності й усвідомленості, з гнучкою самооцінкою, зовнішніми критеріями і зовнішнім локус-контролем [150].

Специфіку саморегуляції поведінки особистості становить сукупність психологічних механізмів. Для кожної особистості в соціумі є свій механізм саморегуляції, в основі якого соціальні, психологічні, генетичні, природні, суспільні рівні, які саморегулюються у загальну систему, що удосконалює себе та свої можливості [201].

Чимало наукових досліджень саморегуляції поведінки особистості базуються на суб'єктному підході до вивчення психіки людини та допомагають розкрити психологічні механізми розвитку людини як суб'єкта діяльності.

М. Й. Боришевський зазначає, що механізм є передусім теоретичною категорією. Відповідно, вивчаючи механізми, непотрібно вивчати їх як окрему структуру. Механізми саморегуляції поведінки підлітків, взаємопов'язані із сферою самосвідомості і представлені різними чинниками: намірами, рефлексією, домаганням, самооцінкою [44].

Психологічним механізмом регуляції життєдіяльності людини А. С. Шаров вважає систему ціннісних орієнтацій [323]. Багато науковців також пов'язують процес саморегуляції з роботою механізмів свідомості, а саме з трансформацією особистості (Б. В. Зейгарнік [103], А. Н. Леонтев [151], Е. С. Мазур [163]). Вони стверджують, що найвищі форми регуляції поведінки і діяльності здійснюються на основі особистісних процесів. Учені виділяють утворення, наближені до розуміння саморегуляції – мимовільна поведінка і вольова регуляція. Структура даних утворень у вигляді мотиваційного, виконавчого і оцінно-результативного елементів близька за своїм змістом до системи саморегуляції.

Наявність механізмів саморегуляції поведінки особистості призводить до нормативного, граничного оцінювання та контролю своєї поведінки. Відповідно до цього відбувається дотримання соціальних і моральних норм, правил поведінки та взаємовідносин, що дозволяє перебудувати свої дії та вчинки, тобто здійснювати саморегуляцію.

Аналіз робіт Б. Г. Ананьєва [10], Л. І. Анциферова [15], М. Й. Боришевського [32], Л. С. Виготського [63], В. К. Вілюнаса [60], А. П. Корнілова [131], О. М. Леонтьєва [151], С. Л. Рубінштейна [255] дає можливість констатувати, що психологічні механізми в більшості визначаються як динамічний процес у житті людини, який спрямовує рух психічної діяльності до певного результату. О. С. Доценко [90], Є. Налчанджян [200] зазначають, що психологічні механізми необхідно розглядати як психічні процеси, зумовлені уявленнями та образами, здійснення яких приводить до певного результату.

Вивчення психологічних механізмів у дослідженнях саморегуляції поведінки дає можливість спостерігати за особистістю, яка активно змінює власну поведінку, ставлення до себе і до довкілля. І. Д. Бех пов'язує виникнення й формування регулятивних механізмів поведінки суб'єкта зі здатністю роз'єднувати в часі спонукально-операційну і виконавську частини поведінки [28]. Механізми саморегуляції спрямовують рух психічної активності індивіда до узгодження результатів взаємодій з соціумом і самим собою.

Різноманітність поглядів науковців щодо механізмів саморегуляції поведінки особистості зводиться до єдиного висновку, що не може існувати лише один ефективний механізм саморегуляції, оскільки це не дозволяє досягнути багатогранності поведінки людини. Виходячи з нашого інтересу до підліткового віку, ми зупинились на аналізі механізмів процесу саморегуляції підліткового віку, визначених Т. В. Кириченко [123], до яких вона відносить: рівень домагань, ціннісні орієнтації, локус контроль, мотивацію схвалення, потребу в досягненні успіху, визнанні та самоствердженні. Феномен

механізмів саморегуляції поведінки підлітків показав функціонування їх як однієї системи, в якій відбувається ряд психічних утворень, що взаємодіють з процесами свідомості. Відповідно, передбачається рівень розвитку інтелекту, становлення мотиваційних, вольових та емоційних компонентів особистості.

Отже, психологічні механізми саморегуляції поведінки складають інтегративну сукупність психічних властивостей індивіда, що визначають вчинки, поведінку дій, рух до регуляції і ґрунтуються на цінностях суспільного характеру.

В роботах Б. В. Зейгарнік дослідження саморегуляції здійснюються на основі аналізу інтелектуальної і особистісної поведінки. Стверджується, що в процесі саморегуляції може бути використана ціла система психологічних засобів: розширення просторово-часових характеристик, створення уявних ситуацій та включення їх у нові смислові зв'язки. Цей процес пов'язаний з системою цінностей і мотивів індивіда, з особливостями сприйняття соціуму. Б. В. Зейгарнік наголошує, що саморегуляцію необхідно розуміти масштабно, як принцип організації людської діяльності, заснований на свідомому управлінні особистістю власною поведінкою, починаючи від її операційно-технічного рівня і закінчуючи мотиваційною стороною з постановкою свідомого завдання [103].

Ряд досліджень присвячені встановленню залежності саморегуляції поведінки особистості від впливів зовнішнього середовища. Є. М. Пеньков вважає, що саморегуляція поведінки повинна бути розглянута в плані взаємодії «суспільство-особистість», «особистість – суспільство», оскільки кожній людині треба вміти узгоджувати свою поведінку з діями інших людей, щоб передбачати реакцію суспільства [227].

На ролі інтелектуальних здібностей в процесі саморегуляції наголошує А. Бандура [343]. На думку вченого, індивіди мають можливість оволодівати знаннями, вищими когнітивними здібностями, які дозволяють передбачати появу дій та вчинків, створювати засоби для здійснення контролю над повсякденним життям. Через мотиваційну функцію, через задоволення від

досягнення цілей, саморегуляція підсилює самоконтроль поведінки, внаслідок чого у особистості з'являється допоміжний мотив докладати більших зусиль, необхідних для досягнення бажаної поведінки. Самодовільна мотивація особистості змінюється у відповідності з типом, цінністю спонукань та природою норм поведінки.

На значення когнітивного компоненту саморегуляції вказують й інші дослідники. У якості регуляторів соціальної поведінки почали розглядатися явища інтерпретації вражень індивіда про світ: ідеї, вірування, очікування. Н. В. Чудова вважає, що основа когнітивної орієнтації та пояснювальний принцип зумовлюють когнітивну відповідність. Коли особистість поводить себе таким чином, щоб поведінка відповідала її уявленням про саму себе, її можна вважати збалансованою когнітивною структурою. Глибокі знання про себе спонукають бути послідовним і несуперечливим, а дисонанс між уявленням особистості про себе і її реальними діями викликає прагнення до зміни поведінки, а також до обережного ставлення особистості щодо нової інформації. Таким чином, саморегуляція виконує функцію пристосування не лише до об'єктивних умов існування, а й до суб'єктивних уявлень [318].

Отже, основне положення когнітивного підходу, щодо проблеми регуляції й саморегуляції поведінки особистості, полягає в тому, що поведінка людини детермінується процесами пізнання і залежить від когнітивних структур та їхніх особливостей. Недоліком когнітивного підходу є відрив когнітивних процесів від предметної діяльності та акцентування уваги на аналізі „внутрішньої” характеристики людської поведінки. Особистість розглядається як істота, яка підпорядковує свою поведінку виключно як функцію сформованості певної когнітивної структури.

Також значущим у розгляді саморегуляції особистості є мотиваційний підхід. При цьому виділяється особистісний, на відміну від ситуаційного, рівень мотиваційної сфери, що є результатом розвитку особистості і припускає усвідомлення і прийняття особистістю певних спонукань [318].

Вчені Л. В. Бобрикова і Р. В. Водзинська [35] дотримуючись теорії диспозиційної структури особистості, в якості головних механізмів регуляції поведінки, виділяють два типи особистісних властивостей: систему мотивів діяльності й узагальнення психологічних властивостей індивіда, що не піддаються контролю соціального оточення та вольовому контролю особистості.

В сучасній психології саморегуляцію розглядають здебільшого в контексті з волею. Основою вольового процесу є система регуляції організму, яка має рефлекторну природу. В. І. Селіванов зазначає, що у процесі діяльності мозок отримує інформацію не тільки завершеної дії, але й про кожен етап виконання, що забезпечує постійну корекцію поведінки у відповідності з поставленою метою. Вольова регуляція – це свідома регуляція своєї поведінки, що виражена в подоланні внутрішніх і зовнішніх перешкод [267].

Г. Крампен у своїх роботах розглядає проблему саморегуляції в контексті з цільовою регуляцією поведінки, що інтерпретується як результат взаємодії зовнішніх та внутрішніх детермінантів. Створюються можливості утворення рівнів саморегуляції та розглядаються різні форми взаємодій ситуаційних і особистісних змін, залежно від включення самосвідомості [352]. Дослідження Ж. Ньюмена спрямовані на вивчення проблеми довільної саморегуляції поведінки людини як особистісної дії, що здійснюється за допомогою вольової регуляції. За своєю властивістю воля є мотиваційним процесом, що опосередкований пізнанням. Воля розглядається як один із вимірів особистісної саморегуляції або самодетермінації [357].

В наукових доробках Л. С. Виготського розглянуті ідеї довільної саморегуляції дій людини і різноманітні психічні процеси. Вчений не вживав терміну «саморегуляція поведінки», а стверджував, що оволодіння поведінкою відбувається завдяки вольовому процесу. Усвідомлювана вольова активність є вищою формою активності особистості, оскільки саме в

ній проявляється здатність людини вибрати ціль діяльності, усвідомлено регулювати свою поведінку та творчо вирішувати поставлені завдання [63].

Включаючи у функцію волі управління поведінкою, Л. С. Виготський зазначав про вихід регуляції на усвідомлений рівень, що колись визначалась загальним комплексом всієї ситуації, логікою структури вищих психічних функцій [64]. Якщо розглядати реакцію вибору, можемо стверджувати, що людина сама створює зв'язок і шляхи для реагування за допомогою власної поведінки. Ці прояви можна назвати оволодіння власними реакціями і процесами. Ключ до оволодіння своєї поведінки являє собою опосередкований процес, який завжди здійснюється через стимули.

В. К. Калін [119], базуючись на ідеях Л. С. Виготського [64], розглядає питання про волю в контексті проблеми оволодіння собою, В. І. Селіванов – в процесі регуляції діяльності особистості. Останній підкреслював, що воля особистості проявляється лише в усвідомлено спрямованій активності, коли людина прагне досягти поставленої мети, відповідно до її принципів і переконань. Наявність волі у особистості пов'язана з існуванням важливих цілей і завдань. Процес усвідомленої саморегуляції в складних умовах здійснюється особистістю за допомогою вольових зусиль, спрямованих на визначення цілей та планів при виконанні певної діяльності [267].

Необхідність вольової регуляції багато науковців зв'язують з переходом регуляції на особистісний рівень. На думку Л. І. Божович, специфічними для людини засобами саморегуляції поведінки є складні, опосередковані за своєю внутрішньою структурою акти, що спонукають особистість до досягнення цілі, яка не має власної спонукальної сили, проте є необхідною для задоволення безпосередньої потреби. У результаті усвідомлення потреб виникають наміри, які слугують засобом оволодіння і регулювання потребами і поведінкою, і є чинником довільних дій. Для успішної реалізації наміру необхідно сформулювати прийоми організації поведінки (уміння планувати дії по здійсненню наміру) та врахувати власні можливості і рівень складності. Вагомого значення надається оволодінню

індивідом певними навичками та наявності певних рис характеру і звичок [31].

Досліджуючи саморегуляцію поведінки особистості Л. І. Божович зазначає, що існують інші засоби, крім вольової регуляції, які забезпечують безпосередні регулятивні впливи без ознак вольової дії. Поведінка в цьому випадку підпорядковується впливу мотивації, що формується у процесі соціального розвитку людини. Поставленій меті та завданням додають спонукальної сили вищі почуття, а коли почуття слабкі або відсутні, виникає необхідність у вольових зусиллях [30].

Аналіз психологічної літератури з проблеми дослідження дає право стверджувати, що феномен саморегуляції поведінки вивчається українськими та зарубіжними вченими різнопланово. Науковцями подаються основні характеристики саморегуляції та класифікація її видів. Присвячено ряд досліджень щодо психологічних механізмів саморегуляції поведінки, які спрямовують рух психічної активності індивіда до узгодження результатів взаємодії з соціумом і самим собою. Дослідники включають саморегуляцію в структуру особистості та доводять, що вона функціонує завдяки сукупності зовнішніх і внутрішніх проявів особистості, доводять взаємозв'язки її компонентів і діяльності.

1.2. Специфіка розвитку саморегуляції поведінки підлітків

Як зазначалось у попередньому підрозділі, розвиток саморегуляції зумовлюється рівнем розвитку особистості та її віком. У зв'язку з темою дослідження нас цікавить формування і розвиток саморегуляції поведінки у підлітковому періоді. В перехідний від дитинства до дорослості період підліток проходить великий шлях у своєму особистісному розвитку: через внутрішні конфлікти з самим собою та іншими, через зовнішні зриви і внутрішні протиріччя до нових проявів особистості. В стосунках між дорослими і підлітками виникають суперечності та ускладнення, які зумовлені необхідністю пізнати самого себе і недостатнім вмінням правильно

аналізувати свої особисті прояви, між ставленням до самого себе і ставленням до нього дорослих, однолітків [226].

Впродовж підліткового періоду формується ряд складних механізмів, що забезпечують перехід від зовнішньої детермінації до саморегуляції. Рушійні сили цих процесів зумовлені зовнішніми факторами та кардинальними змінами особистісного зростання. Долаючи перешкоди, в особистості виникає свобода і відповідальність, вона створює умови для становлення індивідуального світогляду [130].

О. М. Ткаченко у своїх працях висвітлює проблему детермінізму як основоположного принципу психології, що фіксує зумовленість психіки і включає її у зв'язки, відношення об'єктивних явищ, що існують поза суб'єктом. Детермінізм орієнтує на визначення чинників, які зумовлюють психічне явище, на передбачення, прогнозування, пошуки шляхів управління ним. Особистість, на думку автора, є продуктом соціопсихічної детермінації. Завдяки набутому досвіду та появі унікального в психіці людина демонструє здатність до самореалізації та творчості. Детермінація у цьому разі має вигляд психічної причинності: психіка набуває нових властивостей, які задаються вже власною логікою її розвитку. Отже, у межах застосування принципу детермінізму психіка постає детермінованим і самодетермінованим явищем, включеним у систему людської активності [191].

Ще К. Д. Ушинський [297], А. С. Макаренко [164], П. Ф. Лесгафт [153] зазначали, що найскладнішими проблемами у розвитку підлітка є: незавершена перебудова психічних і фізіологічних процесів і відповідно підвищена збудливість, що значно обмежує можливості підлітків; проявляється багато проблем і труднощів, які зумовлюються розширенням самосвідомості, самопізнання, формуванням самооцінки в соціальних відносинах.

Вчені Л. С. Виготський [65], С. М. Єніколопов [93], П. А. Ковальов [125], Н. Ю. Максимова [167], Е. В. Ольшанська [212], А. О. Реан [244], Л. М. Семенюк [269] та інші, відносять формування системи регуляції

поведінки особистості до підліткового періоду. В процесі розвитку особистості підлітка роль зовнішньої регуляції поведінки поступово зменшується за рахунок зростання саморегуляції.

На думку І. Б. Котової і Є. М. Шиянова [134], В. Н. Мясищева [192], підліток піддається різним впливам щодо формування його особистості і одним з найголовніших є мікросоціум (рідні, батьки, друзі, однокласники, дорослі). Підростаюча особистість більше пов'язана з оточуючим її мікросередовищем, вплив якого на розвиток особистості визначається ставленням до підлітка, що відіграє провідну роль у детермінації поведінки підлітків, вважають В. Л. Васильєв [56], Л. М. Зюбін [110], Л. П. Осьмак [221], [222].

Регуляція поведінки підлітків являє собою цілісно-ланцюгову систему для надходження інформації, яка реалізується у взаємодії таких компонентів, як: 1) когнітивний, 2) мотиваційний; 3) емоційно-вольовий. Кожний компонент відіграє важливу роль у поведінці підлітків, а їх взаємодія нагадує механічну сферу, двигун, позитивна динаміка якого дозволяє підвищувати рівень саморегуляції [261].

Проаналізуємо дослідження названих компонентів саморегуляції поведінки підлітків, починаючи з когнітивного, який пов'язаний організацією та спрямованістю поведінки особистості з допомогою усвідомленого управління. Дані про особливості когнітивного компоненту саморегуляції поведінки підлітків представлено в роботах Ю. М. Кулюткіна [142], В. О. Моляко [184], Г. Б. Холмогорової [305], Ю. М. Швалба [324]. Зокрема, виявлена єдність інтелектуального та особистісного регулювання процесу вирішення завдань та цілісність функціонування особистості. Предметом дослідження когнітивного напрямку є довільна, інтелектуальна та рефлексивна саморегуляція діяльності мислення. Дослідники розглядають саморегуляцію, як усвідомлену функцію розвитку психологічного ланцюга цілеутворення.

Особливості саморегуляції поведінки підлітків мають свою специфіку в різних видах діяльності (навчальна, трудова, спортивна та ін.). Особливості саморегуляції поведінки підлітків у спортивній діяльності вивчалися І. П. Волковим [61], Б. А. Вяткіним [69], Г. Д. Горбуновим [76], Г. Б. Горською [77], В. Р. Малкіним [169].

Вчені розглядають саморегуляцію спортивної діяльності у двох аспектах: 1) як здатність спортсмена керувати своїми думками, почуттями, діями; 2) як здатність спортсмена використовувати засоби саморегуляції на тренуваннях і змаганнях, що сприяють оптимальному прояву власних фізичних і технічних можливостей.

Метою саморегуляції у спорті є формування особливого психічного стану, який сприяє найбільш повному використанню спортсменами свого потенціалу. Оперуючись на принцип детермінізму (одне явище породжує інше), ми вважаємо, що досягти успіху в спорті та на змаганнях можливо лише за умов оволодіння саморегуляцією на тренуваннях. Для успішного виступу на змаганнях спортсмену необхідно зберегти домінуюче положення сформованої функціональної системи. На вирішення цього завдання і повинні бути спрямовані засоби і методи саморегуляції спортсмена. Використання методів і прийомів саморегуляції слід опанувати в тренувальному процесі до закріплення міцних умовно-рефлекторних зв'язків.

Різні види спортивної діяльності вимагають певних особливостей саморегуляції.

В. Р. Малкін вважає, що особливості саморегуляції у важкій атлетиці зумовлені розвитком необхідних психічних функцій: зосередження уваги на виконуваному русі; вміння керувати своїм психічним станом; стійкості і концентрації уваги; тактичного мислення; завадостійкості; психічних і фізичних можливостей у конкретний момент; прагнення до досягнення високих результатів у спорті [169].

Виходячи зі специфіки волейболу та його психологічної характеристики, Б. А. Вяткін [69] і Г. Д. Горбунов [76] вважають, що розвиток

психічної саморегуляції у юних волейболістів повинен здійснюватись за такими напрямками: 1) формування позитивного, конструктивного ставлення до розвитку і вдосконалення психорегуляції та використання її в тренувальній та змагальній діяльності; 2) розвиток і вдосконалення психічних функцій, що лежать в основі саморегуляції; 3) навчання самоконтролю і саморегуляції психічного стану (заспокоєння, розслаблення, мобілізації); 4) навчання та управління свідомістю; 5) підвищення емоційної стійкості.

Що стосується предмету нашого дослідження – панкратіону як виду бойових мистецтв, то ми не виявили спеціальних досліджень щодо специфіки та розвитку саморегуляції поведінки при оволодінні даним видом спортивної діяльності.

Науковці А. Р. Гринь [81], Т. Джамгаров [85], А. Б. Колосов [126], Г. В. Ложкін [155], виділяють у когнітивному компоненті саморегуляції поведінки у спортивній діяльності п'ять елементів: функціональний, який виявляється наявністю відповідного потенціалу когнітивних функцій (уваги, пам'яті, мислення) особистості, які є необхідними умовами реалізації конкретної навчально-тренувальної програми з бойових мистецтв; соціальний зумовлюється наявністю соціально-психологічних особливостей змін особистістю інформаційного потоку, що відбувається за умов наявності уявлень про свої можливості або про навколишні події та явища; стильовий – містить показники, які характеризують індивідуально-своєрідні прийоми переробки інформації щодо актуальної ситуації і залежать переважно від способів сприймання, аналізу, категоризації, оцінювання ситуацій підлітками безпосередньо в конкретних умовах спортивної діяльності; самооцінку – демонструє рівень основних складових підготовленості підлітків, а також характеризує наявність резервів, що обумовлюють потенційну можливість поліпшення спортивних кондицій або зміни підходів до їх оцінювання (інформативне значення цього елемента полягає у з'ясуванні причин суб'єктивно низького або високого рівня оцінювання підлітком спортивної

підготовленості); поведінковий – характеризує стратегії дій спортсмена, спрямовані на подолання стресових ситуацій, а також зумовлює особистий поведінковий тип діяльності, що може сприяти виникненню стресових ситуацій.

Когнітивний компонент саморегуляції проявляється як система інтелектуально-пізнавальних можливостей психіки підлітків, які створюють стратегію ефективного здобуття і використання інформації, необхідної для формування та реалізації рухових дій і процесів саморегуляції. Когнітивний компонент, як і будь-яка динамічна система, не може довго перебувати в статичному стані, всі його елементи рухливі й залежать від ситуації і самої особистості. У підлітковому віці ця залежність зумовлена ступенем емоційності особистості, її „особистою схемою” очікування подій, самооцінкою ефективності власної поведінки та реакцією в конкретній ситуації.

Г. В. Ложкін зазначає, що взаємозв'язок складових системи когнітивного компоненту саморегуляції поведінки підлітків утворює наступні процеси: продуктивність і повнота пам'яті, швидкість перенесення інформації в зорово-руховій системі, точність, розподіл та ефективність уваги, раціональність мислення, міра раціональності переконань, оптимістичність атрибутивного стилю, співвідношення емоційних і когнітивних настанов, а також самооцінка рівня фізичної, технічної, психологічної підготовленості [155].

Отже, когнітивний компонент охоплює різні психічні аспекти, що впливають на забезпечення розвитку саморегуляції у підлітковому віці, на основі якого формується його структурна організація.

Наступним важливим компонентом саморегуляції поведінки підлітків є мотиваційний. У роботах Б. В. Зейгарнік найбільш відображена сутність мотиваційного підходу до саморегуляції. Система спонук, що викликає активність організму та визначає її спрямованість є мотивацією. Специфіка мотивації визначається двома основними факторами: індивідуальними

властивостями особистості та актуальною ситуацією. Мотивація набуває ієрархічного характеру, де завжди є провідний мотив. На думку вченої, необхідною умовою саморегуляції є постановка усвідомлених завдань, і позбавлення негативного смислу, після чого здійснюється пошук мотивів і цінностей [103].

Успішна діяльність підлітків, спрямована на досягнення конкретної мети, можлива за наявності трьох складових: значущої для людини потреби, вміння прогнозувати результати та наслідки своїх дій залежно від обраного способу та виду, усвідомленого наміру і великого бажання досягти мети [95].

Т. С. Купріна вважає, що мотив прагнення до успіху в підлітковому віці є стійкою диспозицією особистості переживати задоволення й гордість. Тенденція прагнення до успіху – мультиплікативна функція трьох змінних: мотиву прагнення до успіху, суб'єктивної вірогідності досягнення успіху, його привабливості в даній ситуації. Тенденція уникнення невдачі – мультиплікативна функція мотиву уникнення невдачі – прагнення уникнути невдачі, сорому та непривабливості в певній ситуації. Чим важче досягнути успіху, тим сильніша його привабливість [144].

Однак Р. С. Немов зауважує, що на те, як буде працювати людина, окрім мотиву досягнення, впливає особистісна та ситуативна тривожність. Учений пояснює поведінку людей з різними рівнями тривожності наступним чином: високо-тривожні особистості емоційно гостріше, ніж низько тривожні, реагують на повідомлення про невдачу, гірше працюють у стресових ситуаціях чи в умовах дефіциту часу, їм властиве переживання страху невдачі. Цей страх домінує над прагненням до досягнення успіху, більшою стимулюючою силою для високо-тривожних людей є повідомлення про успіх у діяльності. Мотивація досягнення успіху переважає у низько-тривожних людей та перевищує страх невдачі. Низько-тривожних людей більше спонукає повідомлення про невдачу, їх особистісна тривожність налаштовує на сприйняття й оцінку багатьох, об'єктивно безпечних ситуацій як таких, які несуть у собі загрозу. Ці особливості характеризують і підлітків,

зокрема їх поведінку в спортивній діяльності, що є важливим для нашого дослідження [205].

Функції мотивів різноманітні: селективна, смислова, будівна, але основна функція полягає в регуляції поведінки і діяльності особистості, вважає І. Н. Васильєв [56]. Тому ми будемо розглядати в своєму дослідженні не окремі мотиви, а саме мотивацію, тобто сукупність спонукань, що викликають активність підлітка та визначають її напрям.

Поведінка підлітка прямо-пропорційно залежить від його мотиваційної сфери. З динаміки мотивів і потреб безпосередньо впливає тенденція до регуляції власної поведінки, що, в свою чергу, активує підлітка як особистість. Мотиваційна сфера вчинків підлітків є базовим, методологічним, структурним аспектом психологічного аналізу поведінки і діяльності особистості. Особистісне зростання відбувається за рахунок мотиваційних компонентів з показників досягнення. Загальне прагнення особистості до самоактуалізації та домінуючі ціннісні орієнтації підлітків вважаються значущими показниками їх особистісного зростання [56].

У підлітковому віці відбувається ускладнення мотиваційної сфери, яке викликане появою опосередкованих й усвідомлених спонукань та перетворення ієрархії мотивів в стійке утворення. К. А. Маркова вважає, що специфікою мотиваційної сфери підлітка є усвідомлення, яке виявляється в умінні особистості перетворювати, співвідносити цілі, мету, мотиви, підпорядковувати свою поведінку та визначати перспективи щодо вдосконалення поведінки [170].

Для характеристики мотивації саморегуляції поведінки важливим є положення про довільну мотивацію. Дослідники проблеми мотивації підкреслюють, що в основі вольової діяльності завжди присутній мотив [170]. Відповідно до цього мотивація поведінки може здійснюватись як вольова поведінка, долаючи внутрішні дискомфорти та перешкоди. Поставлена перед собою мета та кінцевий результат задуманого завжди починається з мотиву. Людина формує спонукання, співставляючи свої

функціональні, енергетичні здібності з власними установками, цінностями, з вимогами соціальних ситуацій, з відповідними вчинками у сфері моралі. Форми поведінки характеризуються елементами розвитку стійких, особистісних властивостей, але не тільки правильно організованою поведінкою підлітків, а й ієрархічними мотивами [170].

Л. І. Божович у своїх дослідженнях мотивації поведінки підлітків зазначає, що головним мотивом у підлітковому віці є утвердження себе в колективі. При цьому, підліток намагається здобути авторитет однолітків різними позитивними шляхами, якщо ж це не вдається, то він буде шукати інші шляхи здобуття визнання: порушенням дисципліни, шкідливими звичками, викрикуваннями, невихованістю, тощо [31].

Кожен підліток постійно прагне покращити свої результати, підвищити свій рівень, досягти запланованої цілі. Процес саморегуляції поведінки має надавати підлітку впевненості в своїх діях, наполегливості в своїй діяльності, вмінням довести розпочату справу до кінця. Порівняння себе з однолітками призводить до формування у підлітків як загальних (набуття цінних якостей, розвиток себе, потреба в повазі), так і специфічних мотивів поведінки (наслідування високим моральним якостям, прагматичні мотиви), [127].

Дж. Нюттен [358] визначає мотивацію поведінки підлітків як важливий процес особистісно-інтелектуального перетворення потреб через цілі, уявлення, пам'ять, а також обґрунтовує положення про те, що поведінка зумовлюється і визначається реалізацією поставленої мети.

На нашу думку, найважливішим завданням для розвитку саморегуляції підлітків є пошук і визначення аспектів актуалізації потенційної мотивації саморегуляції поведінки підростаючої особистості.

Значна кількість досліджень вказує на необхідність розгляду емоційно-вольової сфери як складового компоненту саморегуляції поведінки підлітків [56].

Саморегуляція поведінки взаємопов'язана з емоційною стійкістю особистості та вольовою регуляцією [243].

Вчені наголошують на зв'язку емоційного компонента саморегуляції особистості з її самооцінкою. М. Й. Боришевський підкреслює, що самооцінка значною мірою є результатом розумових операцій (порівняння, аналіз, синтез), а емоційний компонент відіграє вирішальну роль у самооцінці щодо її впливу на саморегуляцію. Взаємозв'язок емоційного компонента та самооцінки є важливою умовою її позитивного впливу на саморегуляцію в різних видах діяльності, в тому числі й спортивної [37].

Вивчення психологічних особливостей емоційного стану підлітків під час занять різними видами спортивної діяльності, в тому числі й бойовими мистецтвами, на сьогоднішній день є актуальним, оскільки навчально-тренувальний процес викликає емоції різних модальностей, які можуть як дезорганізувати, так і врегулювати поведінку підлітків.

Емоційність тісно пов'язана з вольовою регуляцією, адже під час довільної поведінки емоційні переживання особистості значно розширюються, ускладнюючи функції оцінки і регулювання. Розвиток емоційної сфери приводить до утворення певної за спрямуванням системи внутрішніх переживань. Відповідно, емоційність у вольовому аспекті має мати силу, яка може забезпечити реальне діяння суб'єкта на основі свідомої діяльності.

Вольова регуляція, на думку І. Д. Беха є провідною детермінантою саморегуляції поведінки особистості і в її основі лежить не тільки бажання, але і обов'язковість, глибоке розуміння необхідності перебороти самого себе заради досягнення мети. Проте, вона має і свої недоліки: надмірне обмеження часу для пошуку рішення, що ускладнює розв'язання нових завдань, обмежує творчість через важке програмування діяльності [28].

Великого значення в саморегуляції поведінки підлітків В. І. Селіванов надає вольовим якостям, які є вищою формою довільної регуляції і одним із найголовніших засобів особистості, за допомогою яких вона здійснює контроль запланованих цілей. На думку вченого, ефективність вольової саморегуляції визначається зростанням вольових якостей особистості [268].

К. Левін зазначав, що сутністю волі є управління афектами і діями. Волею визначається усвідомлене регулювання своєї поведінки та діяльності, виражене умінням долати внутрішні і зовнішні складності при здійсненні спрямованих дій і вчинків. Таким чином, функцією волі є здатність людини усвідомлено регулювати свою поведінку [353].

С. Л. Рубінштейн підкреслює діяльнісний підхід до саморегуляції, визначаючи роль і місце усвідомленого регулювання у процесі волі [251]. Існує точка зору, що всі вольові дії є усвідомленими і цілеспрямованими, тобто включають регуляцію процесу дій відповідно до поставлених цілей. Вольова діяльність спрямована на усвідомлення цілей, які виникають у зв'язку з вихідними прагненнями і здійснюються на основі все більшого усвідомленого регулювання, що й ілюструє рис. 1.1.

Цілісно-ланцюгова система, яка реалізується у взаємодії мотиваційного, когнітивного та емоційно-вольового компонентів саморегуляції поведінки підлітків є специфічною у різних видах діяльності.

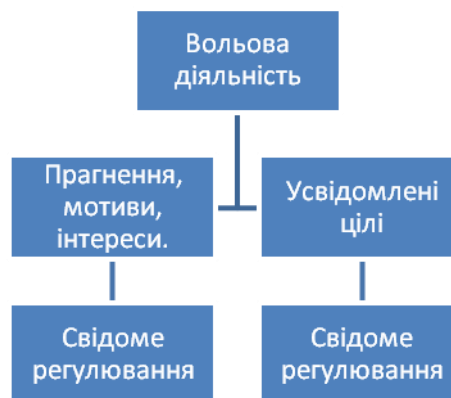


Рис. 1.1. Функціонування вольової діяльності за С. Л. Рубінштейном

У підлітковому віці зростає потреба у самоствердженні, тілесній красоті, володінні своїм тілом, що сприяє прагненню до занять фізичною культурою та спортом. Навчальна, трудова, спортивна діяльність підлітка набуває цілеспрямованого характеру, що допомагає йому знайти шлях застосування своїх здібностей і прагнень саме у спорті. Для цього необхідно правильно вибрати вид спортивної діяльності і тренера, тому що саме в цьому віці діти пред'являють своєму наставнику високі вимоги.

Ще відомий педагог-психолог К. Д. Ушинський вважав спортивну діяльність одним з найважливіших чинників виховання і зазначав, що вся діяльність підлітка базується на особистості вихователя [297].

Завданнями спортивної діяльності у шкільний період життя дітей є створення бази для нормального фізичного розвитку підростаючого організму, зміцнення здоров'я, формування різноманітних рухових умінь і навичок. У підлітковому віці оптимально набуває розвитку фізична і розумова працездатність, що дозволяє успішно засвоювати матеріал різноманітних навчально-тренувальних програм. Окремі аспекти спортивної діяльності та її значення у розвитку особистості розкрито у дослідженнях Г. В. Ложкіна [155]. Різні засоби фізичного виховання і спорту в першу чергу відволікають підлітків від асоціальних вчинків та некоректної поведінки. Цілеспрямоване використання факторів спортивної діяльності у всебічному розвитку підлітків передбачає рішення оздоровчих, освітніх і виховних завдань, до яких відносяться виховання і вміння самостійно займатися фізичними вправами, усвідомлено застосовувати їх у цілях тренування, зміцнення здоров'я, особистісних якостей.

Вчений П. Ф. Лесгафт [153] розглядаючи проблеми спортивної психології, зазначає тісний взаємозв'язок фізичного розвитку з саморегуляцією поведінки. На думку науковця, одним з основних завдань є навчання молоді виконувати значні навантаження та керувати своїми діями і вчинками. Ідеї П. Ф. Лесгафта знайшли широке визнання і подальший розвиток у доробках науковців та практиків педагогіки та психології: К. П. Жарова [96], Н. Г. Озодіна [211]. Вони стверджують, що заняття спортом найбільше сприяють розвитку таких позитивних якостей особистості як цілеспрямованість, дисциплінованість, активність і ініціативність, стійкість, наполегливість та впевненість у досягненні поставлених цілей. Розвиток даних якостей потребує правильного вибору засобів і методів психолого-педагогічних впливів. До основних засобів відносять: зміст і організацію навчально-тренувального процесу, спортивний

режим, змагання, діяльність тренера. Значну роль, за дослідженнями вчених, у вихованні підлітків відіграє саморегуляція, що є важливим особистісним утворенням і регулює їх поведінку. Процес виховання характеризується цілеспрямованими педагогічними діями, спрямованими на формування переконань та розвиток саморегуляції.

В контексті теми та завдань нашого дослідження найбільший інтерес становлять наукові роботи, присвячені вивченню саморегуляції поведінки підлітків у процесі оволодіння бойовими мистецтвами. Володіння собою, своїми почуттями, емоціями, прагненнями і усвідомлення намірів, умінь, знань, навичок, фізичних здібностей є складовою ефективності навчального процесу бойових мистецтв, а також для дотримання спланованих дій поведінки, виконання поставленого завдання та досягнення результативності у спортивній діяльності.

Отже, сучасні погляди на проблему саморегуляції поведінки підлітків свідчать, що саморегуляція є універсальним феноменом, який має пряме відношення до різних проявів самоактивності і виявляється впливом механізмів, які регулюють ставлення підлітка до виконання певної діяльності.

1.3. Особливості розвитку саморегуляції поведінки підлітків у процесі оволодіння бойовим мистецтвом

Бойове мистецтво тісно переплітається з історією людства. Ще в далекому минулому з історичних джерел нам відомо про існування певних прийомів захисту від нападу. Відображені малюнки прийомів боротьби та кулачного бою на одній з древньоєгипетських пірамід свідчать, про накопичення протягом багатьох століть кращими фахівцями бойових мистецтв величезний і безцінний вантаж знань, фізичних, філософських, психолого-педагогічних, енергетичних, біомеханічних закономірностей і принципів даного виду спортивної діяльності.

Бойові мистецтва – це один з видів діяльності, який надає можливість самопізнання. Д. Літл зазначає, що вивчаючи бойове мистецтво, ніби заглядаєш в дзеркало, оцінюючи самого себе. За допомогою бойових мистецтв відкриваються фізичні здібності, емоційні сили. Бойовим мистецтвом займаються не тільки для здоров'я, або вивчення самозахисту, але й також для розвитку розумових здібностей. Китайські монахи використовували бойові мистецтва як філософію, образ мислення [154].

Знавець і фахівець різних єдиноборств Джет Лі вважає, що бойові мистецтва важко пояснити, вони схожі на музику, яку потрібно відчувати серцем: «щоб не говорив тренер, його слова потрібно відчувати» [154, с. 73]. Кожне бойове мистецтво має унікальні риси, які роблять його відмінним від інших. І все ж, загальною характеристикою бойових мистецтв є систематизація технік ведення поєдинку.

Стародавні школи бойових мистецтв, у яких розвивалось не тільки мистецтво бою, а й підвищувався рівень саморегуляції поведінки, існували в багатьох країнах Азіатського континенту – в Індії, Китаї, Японії, Кореї, В'єтнамі, Індонезії, Таїланді. Різноманітні техніки шкіл єдиноборств збагачували один одного, в результаті чого виникли змішані системи та стилі бойових мистецтв. Учені та фахівці продовжують досліджувати історичні факти щодо найдавнішого бойового мистецтва і їх взаємозв'язку з психологічною регуляцією в життєвих, соціальних ситуаціях. Бойові мистецтва, зокрема у навчально-тренувальному процесі, реалізують мету не лише техніко-тактичного спрямування, а й медичного, тобто виробляють навички медичних знань. Це особливо стосується традиційних китайських бойових мистецтв, які вчать вправляти кістки, практикувати цигун, акупунктуру, акупресуру, та включають інші аспекти традиційної китайської медицини [116].

Різноманітні бойові мистецтва на Сході зосереджувалися на філософських поглядах та пізнаннях світу. Чим більше було бажання пізнати світ, філософію, самого себе (саморегулювати себе), суспільство, релігію,

тим кращого рівня в бойових мистецтвах можливо досягти. Тому, кращі школи бойових мистецтв вважаються при тибетських монастирях, де розроблені методики психологічної саморегуляції, релаксації, медитації, психологічні тренінги духовного пізнання та техніки фізичного розвитку. Т.В. Антонова [14] вважає, що без досягнення внутрішнього спокою, неможливо покращувати рівень бойової майстерності і навпаки.

Під час Періоду Войовничих Держав китайської історії (Warring States Period), 480—221 рр. до н. е., почали бурхливо розвиватися філософія та стратегія бою, як це описував Сунь Цзи у трактаті «Мистецтво війни» (прибл. 350 р. до н. е.). У прадавніх легендах бойових мистецтв існує історія про індійського монаха Бодхидхарма, який нібито жив близько 550 р. до н. е. Йому віддається честь заснування медитативної філософії дзен-буддизму та впливу на мистецтво бою без зброї у Шаолінському монастирі в Китаї. Такі чесноти, як дисципліна, саморегуляція, самоконтроль, самообмеження, врегульована поведінка та повага, є атрибутами цієї філософії, що є важливим для нашого дослідження. При навчанні бойовим мистецтвам в Азії історично дотримувалися культурних традицій практики типу вчитель-учень. Учнів підліткового віку тренував майстер-інструктор, який володів досконало техніко-тактичними навичками та засобами психологічного впливу [154].

Класична європейська цивілізація також відрізнялась специфічними бойовими мистецтвами. Найбільше це стосується Стародавньої Греції, де спортивна діяльність була складовою ладу життя. Римляни представляли гладіаторські бої як публічну виставу з історичним відображенням. Старогрецький кулачний бій (пігмахія — бій «махі», на кулаках «піг»), боротьба (пале) та панкратіон (усе «пан» сила «кратос» — поєднання бою на кулаках та боротьби) були представлені на стародавніх Олімпійських іграх. Процес тренувань складався з фізичних навантажень, технічних вправ та психологічної підготовки, складовою якої була саморегуляція та вміння контролювати свій емоційно-вольовий стан [113].

Необхідно відзначити, що бойові мистецтва також розвиваються в військових та міліцейських структурах, в основу підготовки яких включені спеціальні психологічні тренінги та ситуативні завдання щодо саморегуляції поведінки та дій в різних складних ситуаціях.

Під час Другої світової війни Уільям Феабеан (шанхайський поліцейський, психолог та провідний західний експерт з методів східних бойових мистецтв) був найнятий Управлінням спеціальних операцій (англ. Special Operations Executive, SOE) для викладання дзюдзюцу у взаємодії з психологічною підготовкою з метою розвитку саморегуляції та удосконалення військ спеціального призначення Великої Британії, США та Канади. Методи панкратіону продовжують використовувати у комбінованих системах, розроблених у всьому світі. Приклади цих систем включають: Комбативіз (англ. Combatives) армії США, розроблена М. Ларсеном (англ. Matt Larsen); Програма бойових мистецтв корпусу морської піхоти (англ. Marine Corps Martial Arts Program, MCMAP) для викладання морським піхотинцям США; а також згадана вище Саньшоу китайських збройних сил [154].

Випробування та оцінка є важливими для тих, хто практикує бойові мистецтва та хоче визначити власний прогрес або рівень майстерності знань та саморегуляції поведінки. Інструктори та тренери індивідуальних систем бойових мистецтв періодично випробовують і оцінюють власних учнів. Це робиться для того, щоб перейти на вищий рівень визнаного досягнення у вигляді кольору поясу або титулу та бути впевненим, що рівень саморегуляції спортсмена високий і знання бойових мистецтв не будуть застосовані без необхідності в соціумі. Тип випробування змінюється від системи до системи та може включати змагальні форми, спаринги, запитання, бесіди та тестування.

Різноманітні форми або спаринги зазвичай використовуються у показових виступах та на турнірах, фестивалях бойових мистецтв. Деякі змагання передбачають зустрічі представників різних мистецтв при

використанні узагальненого набору правил. Вони називаються змаганнями зі змішаних бойових мистецтв [204].

Отже, сутність бойових мистецтв – це пізнання світу, яке відбувається через розвиток контролю над ситуацією. Для досягнення майстерності в бойових мистецтвах спочатку необхідно мати велике бажання і прагнення настільки заглибитись в даний вид спорту, щоб все решта було на другорядному плані. І якщо особистість не досягає майстерності на черговому етапі тренувань, то шляхи до вищого удосконалення бойових мистецтв закриті. Американський вчений в галузі бойових мистецтв Д. Літл стверджує, що мистецтво – це найвищий спосіб реалізації фізичного та духовного в людині через процес вдосконалення самої себе [154].

Вчений Ю. Ю. Сенчуков вважає бойове мистецтво одним із засобів увійти в єдину систему практичного знання про світ. Так само, як для деяких масаж, поезія, цигун, екстрасенсорика, фізика, математика та ін. [270]. Шлях бойових мистецтв – це шлях самопізнання й самореалізації, побудовані на розумінні загального й спеціального пізнання техніки. Бойове мистецтво є вираженням життя, воно переступає через простір і час, воно потребує вдосконалення майстерності в прийомах та регуляції. Його ефект – це розширення та занурення в особистий стан душі. І лише робота над самим собою, регулювання і збільшення внутрішніх бажань душі допомагає сформувати правильне відношення до бойових мистецтв [281].

Видатний майстер, кіноактор та знавець різних бойових мистецтв Б. Лі вважав, що бойові мистецтва – це необмежене атлетичне вираження діяльності душі людини, яке означає щоденні фізичні навантаження у взаємодії з регуляцією своєї психіки, спрямовані на безпосереднє підвищення кваліфікації та рівня розвитку особистості [154].

Процес вивчення бойових мистецтв надає людині можливість долати розбіжності між тілом і свідомістю, що об'єднує фізичне з духовним. Це шлях життя, головну роль в якому відіграє повсякденна практика конкретного виду єдиноборства. В процесі багатолітніх занять бойовими

мистецтвами з корегування психіки, підліток перетворюється в досконалу особистість, зазначає А. Е. Тарас [281].

Спортивна діяльність для підлітків є засобом різнобічного розвитку, удосконаленням фізичних і психічних якостей і здібностей, формування життєво необхідних навичок і умінь. Заняття бойовим мистецтвом надають значні можливості для виховання моральних, естетичних, інтелектуальних почуттів і якостей особистості спортсмена, його волі й емоцій.

Участь і активність підлітків у спортивній діяльності обумовлені необхідністю задовольняти певні потреби. У результаті цього досягаються різні ефекти: біологічні, педагогічні, соціологічні, психологічні. Структура спортивної діяльності складається з потреб, мети, мотивів, засобів реалізації. Виховний ефект занять бойовим мистецтвом, як видом спортивної діяльності, в багатьох випадках визначається установкою, або мотивом. Стимулом може бути прагнення до самовдосконалення, потреба порівнювати свої рухові здібності з іншими. Підлітків зацікавлює бойове мистецтво мужністю, гарними рухами, спортивними титулами та здобутками.

При формуванні у підлітків дисциплінованості, організованості, працелюбності, доброзичливості, проявляється характер та сила волі. Психологи проблем спорту Т. Т. Джамгаров [85], А. Ц. Пуні [239] відзначають, що всі складності в бойових мистецтвах розвивають волюву регуляцію у підлітків. У своїх наукових доробках науковці стверджують про необхідність оволодівати складною технікою рухів, проявляти волюві зусилля, долати втому, регулювати емоційний стан та зберігати працездатність.

Одним із завдань бойових мистецтв є оволодіння підлітками встановленими нормами і правилами поведінки в процесі занять. Загальні моральні принципи в сфері бойових мистецтв конкретизуються у виді специфічних етичних норм: поводити себе достойно, чесно, поважати інших. Також, заняття бойовим мистецтвом для підлітка є подоланням негативних якостей через пред'явлення та дотримання наступних вимог: вчасно

приходити і систематично відвідувати тренування, бути охайним у спеціальній формі, дотримуватись етикету та режиму дня. Етикет у бойових мистецтвах відіграє значну роль у формуванні особливих рис характеру, правил поведінки в залі та у повсякденному житті, тощо.

Необхідно зазначити, що найефективніше простежується поведінка підлітків під час спортивних змагань бойових мистецтв. Вони самі по собі є найважливішим видом навчально-виховної і спортивної роботи. А. Е. Тарас вказує, що підліткам досить складно контролювати і регулювати себе та свою поведінку в умовах змагань [281]. При цьому можна визначити чинники, що характеризують зниження результативності на змаганнях: 1) різний ступінь тривожності, емоційного стану у підлітків; 2) постійна зміна метеорологічних умов (вітер, освітлення й ін.); 3) різноманітні труднощі, створені суперниками, судьями, тренером, глядачами; 4) невпевненість у своїх силах; 5) втома; 6) негативні думки про виграш або поразку.

М. Я. Жиліна, класифікуючи види екстремальних ситуацій у спортивній діяльності, звертає увагу на хвилювання підлітків, яке знижує техніку виконання вправ за відсутності належного рівня саморегуляції [97].

Отже, спортивні єдиноборства та бойові мистецтва потребують постійного психологічного забезпечення, що, в свою чергу, є комплексом заходів, спрямованих на спеціальний розвиток, удосконалення та оптимізацію систем, які регулюють психічну функцію організму і поведінку підлітка, вирішуючи при цьому завдання тренування та змагання. Комплекс заходів розділяється на чотири складові: поведінка підлітка, психологічна підготовка та керування станом, психолого-педагогічні та психогігієнічні рекомендації, психодіагностика. Ефективність психологічного забезпечення залежить від активного використання всіх складових як єдиного цілого [98].

Якщо дотримуватись правильно побудованої системи занять бойових мистецтв, то підліток буде набувати стану психологічної готовності, що стимулює досягнення певних результатів у змагальній діяльності. Розвиток особистості та психічних процесів підлітків у бойових мистецтвах ставить

своїми завданнями розвиток волі, мотивів, почуттів, характеру, здібностей, реалізацію якостей темпераменту й інших психологічних особливостей, а також формування та динаміку спеціалізованого сприймання, адекватних передстартових станів, психічної стійкості, надійності підлітків.

Цілеспрямованому процесу підготовки сприяє ґрунтовне вивчення психіки підлітка, що обумовлює складання тренером індивідуального плану або програми, які є складовою загального плану навчально-тренувального процесу і розрахований на певний тренувальний цикл. Після підготовчого етапу занять настає етап практичного здійснення підготовки, що представляє собою цілеспрямоване застосування спеціальних засобів саморегуляції, прийомів тренування та методів виховання.

Нам імпонує запропонована система підготовки спортсменів А. Ц. Пуні, яка включає саморегуляцію як самостійну складову [239]:

1. Збір необхідної інформації про наступні змагання і про суперників та їх методики, умови тренувань;
2. Доповнення та уточнення необхідної інформації про тренуваність, можливості спортсмена чи команди та перспективи їх зміни до початку змагань.
3. Правильність визначення та формулювання мети участі у змаганнях.
4. Формування, актуалізація суспільно значущих мотивів виступу в змаганнях.
5. Імовірнісне програмування змагальної діяльності з можливим моделюванням умов майбутнього змагання.
6. Спеціальна підготовка до зустрічі зі змагальними перешкодами різного ступеню важкості і вправління у їх подоланні.
7. Передбачення засобів саморегуляції несприятливих внутрішніх станів, що можуть виникнути.
8. Відбір і використання способів збереження нервово-психічної свіжості до початку змагань, відновлення її в ході змагання [240].

Практики Н. А. Худадов [307] та В. П. Некрасов [204] стверджують, що за допомогою засобів саморегуляції під час тренувань можна керувати процесами, що у звичайних умовах не піддаються контролю. У спортивній діяльності найчастіше використовують наступні різновиди психічної саморегуляції: психорегулююче тренування, аутогенне тренування, ідеомоторне тренування.

В. М. Мельников дає характеристику саморегуляції в спорті та єдиноборствах як комплексу методів, що спрямований на формування у підлітків певного психічного стану. Психофізичною основою такого стану є оптимальне співвідношення робочої й відновлювальної системи організму у спортивній діяльності підлітків. Досягати найбільш ефективного і раціонального стану, здатного реалізувати потенційні можливості, допоможуть спеціальні методи саморегуляції. В. М. Мельников пропонує дві групи методів саморегуляції: гетеро-регуляційні та ауто-регуляційні [172].

У спортивних змаганнях з різних бойових мистецтв використовуються: вироблення ритуалу передзмагальної та передстартової поведінки; «секундування» - спеціально організоване керування поведінкою підлітків перед поєдинком з метою усвідомлення пройденого етапу змагань; показ раціональних шляхів для подальшого успішного виступу; ідеомоторне тренування (використання уявлення про рухи безпосередньо перед їхнім виконанням); вироблення навичок переключення з одного виду діяльності на інший чи відключення від нав'язливих форм діяльності; моделювання змагальних ситуацій у повному чи частковому обсязі; адаптація до умов і режиму майбутніх змагань (часткових, кліматичних і погодних, умов розміщення учасників та ін.).

Одним з важливих засобів розвитку саморегуляції поведінки підлітків Є. П. Ільїн виділяє самопізнання, як пізнання індивідом своїх інтересів, прагнень, переживань, індивіда, його знання про самого себе, цілісне поняття про власне «я», як суб'єкта. Співвідношення знання про себе та ставлення до себе формує невід'ємну частину самопізнання – самооцінку особистості, яка

є результатом пізнання себе через співвідношення знань про себе і знань про інших. Як результат цього процесу формується ставлення до себе: гордість, самоповага, ненависть. Є. П. Ільїн розглядає формування самооцінки за двома стадіями: стабілізація і корекція самооцінки [117].

Характер та поведінка підлітків, які займаються бойовими мистецтвами, знаходить своє соціальне спрямування у співвідношенні з різними утвореними цілями основних видів діяльності. Соціальна спрямованість особистості знаходить своє вираження в спілкуванні з різними типами людей (повага, дружелюбність, доброта, симпатія) та ставленні до своєї діяльності (дисциплінованість, відповідальність, працелюбність); ставленні до своєї Батьківщини (героїзм, патріотизм); ставленні до самого себе (гордість, самоповага, скромність, гідність); ставленні до природи, речей, різних явищ (бережливість, акуратність).

Український фізіолог П. Д. Плахтій [230], аналізуючи особливості саморегуляції у спортивній діяльності, відзначає особливості перебігу емоційно-стресових реакцій у підлітків, що займаються бойовим мистецтвом. Емоційно-стресові реакції, що виникають у спортсмена підліткового віку, мають ряд особливостей, які визначаються специфікою єдиноборства, необхідністю мобілізації максимально можливої кількості резервів. Напруження пов'язане з поєдинком на змаганнях і надмірним фізичним навантаженням, сприймається рецепторами сенсорної системи і через ЦНС діє на спеціальні нейроендокринні клітини гіпоталамуса, в активізації якого беруть участь катехоламіни, які утворюються безпосередньо в самій нервовій системі та в мозку людини. Для нормалізації відчуття тривожного очікування страху перед змаганнями, підліткам пропонується прогресивна релаксація, запропонована Е. Джекобсоном. Науковець встановив, що при наявності емоцій у людини напружуються скелетні м'язи і для зняття емоційної напруженості доцільно їх розслабити.

Для зменшення психічної напруженості підлітків з невротичними реакціями використовують педагогічні і психотерапевтичні бесіди.

Встановивши причину подразника, тренер з бойових мистецтв або спортивний психолог пояснюють учням нейрофізіологічну суть невротичних реакцій, їх умовно-рефлекторне походження і тимчасовий характер. З метою профілактики виникнення реакцій протесту важливо проводити бесіди про культуру емоцій і етику спортсменів. У деяких випадках, при сильно виражених невротичних порушеннях, доцільним є прийняття гіпнотичних сеансів, як стверджують О. С. Кучерук і П. Д. Плахтій [230].

Таким чином, вчені доводять, що заняття бойовими мистецтвами зумовлюють розвиток саморегуляції поведінки особистості, яка проявляється в уміннях регулювати свій емоційно-вольовий стан, підвищувати когнітивний, мотиваційний і емоційно-вольовий компоненти саморегуляції. Але все це залежить від правильної методично побудованої системи тренером, навчально-тренувальних занять з цілеспрямованим управлінням поведінки особистості, яка займається даним видом спорту. Ми вважаємо, що найдоцільнішою є змішана система спортивних єдиноборств та бойових мистецтв, в якій найважливішим є підготовленість тренера, інструктора та правильно побудований ним навчально-тренувальний процес. На нашу думку, тренер постійно повинен мати бажання самовдосконалюватись як фізично, так і психологічно, підвищувати свою технічну підготовку, планувати та методично правильно будувати як тренувальний процес, так і культурно – виховний розвиток учасників. Такий психолого-педагогічний процес приведе підлітків до спортивних результатів та допоможе стати кращим, добрим, справедливим, врівноваженим, знайти шлях в житті та перемогти спокусу ненависті, жорстокості, насильства, слабкості, підлості та шкідливих звичок.

Проведена характеристика особливостей розвитку саморегуляції поведінки підлітків у бойових мистецтвах вказує на важливість саморегуляції у навчально-тренувальному процесі, а також психологічної підготовки спортсменів.

Більшість науковців вважають що батьківщиною мистецтва бою є Індія, а грецький «панкратіон» - сукупність кулачного бою і боротьби, суттєво вплинув на її розвиток, де мешканці Індії познайомились під час завоювання з військом Олександра Македонського на півострові Індостан [234]. І. К. Попеску, аналізуючи грецьке мистецтво XVII-XV ст. до н.е., зазначають, що стрункі м'язисті фігури воїнів та юнаків на фресках і у дрібній пластиці передають загальні риси чоловічого характеру того часу: енергію, волю, витриманість, вміння керувати собою [234].

Панкратіон, як один із різновидів бойових мистецтв вважається «батьком одноборств», який, виходячи з реалій сьогодення, має перспективи щодо повернення до Олімпійської програми. Слово «панкратіон» (латинське: *pancratium*, *pan/cray/shun* або *pan-crat-ee* у залежності від діалекту) складається з двох слів: "Pan", у перекладі як "Усе" і "Kratos", що розуміється як "Сила", що може бути трактоване за різними даними як "сила, що все дозволяє" або "абсолютна влада", „всі повноваження." Найбільш давні згадки про це бойове мистецтво датовані 1700 роком до н.е., коли стародавні воїни змагалися на спортивних фестивалях острову Крит та островах Егейського моря. Це давньогрецьке одноборство елліністичного періоду, яке за передбаченням, прийшло з Єгипетської цивілізації (2600 до н.е.). Відомо, що пам'ятки старовини стародавнього Єгипту зберегли зображення поєдинків, які за технікою нагадують панкратіон. Крім того, є згадки про походження панкратіону з Мікенської, Іонійської та Мінойської цивілізацій [360].

Бойовому мистецтву панкратіону понад 3000 років. Він захоплює молодь своєю різносторонністю техніки кулачного бою та боротьби. Засновник панкратіону в Україні О. П. Мандрік вважає, що стародавній поєдинок з панкратіону є найоригінальнішим і найважчим видом змагань у бойових мистецтвах, сутність якого полягає в проведенні двобою двох незброєних атлетів із застосуванням прийомів боротьби, ударів, больових і задушливих дій, без використання захисних споряджень. Навчання чоловіків починалось у дитинстві. Тільки у юному віці можливо закласти у

майбутнього бійця необхідні фізичні і технічні дані, виховувати волюві якості, навчити контролювати емоційний стан та розвивати саморегуляцію поведінки у специфічних ситуаціях [197].

Водночас, бойове мистецтво «панкратіон» є одним з популярних серед молоді видів спорту в Україні, який захоплює молодь своєю різносторонністю техніки ударної підготовки та боротьби. Навчально-тренувальний процес з панкратіону складається з вивчення ударної техніки руками та ногами, кидків у стійці, ударів, больових прийомів, з використанням захисного спорядження та необхідних заходів безпеки, що, безперечно, вимагає високого рівня саморегуляції поведінки у єдності усіх її структурних компонентів: когнітивного, мотиваційного, емоційно-вольового.

Заняття з панкратіону вимагає виражених регуляційних процесів рухових дій та саморегуляція поведінки, оскільки спортсмен, який тренується, чи приймає участь у змаганнях, має контролювати свої дії і емоції, користуючись самонаказами, настановами та самовпливами.

Метою сучасного панкратіону є створення умов для забезпечення оптимальної рухової активності, підвищення рівня саморегуляції поведінки особистості, досягнення нею достатнього рівня фізичної і функціональної підготовленості, сприяння соціальному, біологічному, психічному благополуччю та поліпшенню стану здоров'я.

Заняття панкратіоном формують моральні якості людини, стабілізують психіку людини, дають можливість контролювати свої емоції, розвивати концентрацію та волюві якості, підвищувати рівень саморегуляції, впливати на міжособистісні відносини. Навчально-тренувальний процес максимально підвищує рухову активність, фізичний розвиток, здоров'я та самопочуття сучасного покоління. Вивчаючи мистецтво панкратіону, підліток влаштовує своє життя в співвідношенні з біологічними та фізичними законами природи та з потребами суспільства [196].

Заняття з панкратіону уже в підлітковому віці неможливе без саморегуляції, внутрішньої самодисципліни, врівноваженості, стриманості.

Кожен підліток є особистістю з своєрідним характером та темпераментом і потребує індивідуального підходу тренера. Головним чинником результативності підготовки підлітка до змагань є знаходження взаємозв'язку фізичної та психологічної підготовки, створення правильного педагогічного підходу і системи різних психологічних тренінгів.

Під час занять панкратіоном, як засвідчує наша практика роботи, помітного розвитку набувають вольові якості — наполегливість у досягненні мети, вміння долати перешкоди і труднощі. Підлітки, на відміну від молодших школярів, спроможні не тільки на окремі вольові дії, а й на вольову діяльність. Вони вже в змозі самі поставити перед собою мету та спланувати її досягнення.

Підлітку на заняттях з панкратіону необхідно постійно психологічно налаштовувати себе, за рахунок чого підвищується працездатність, дисциплінованість та відбувається покращення техніко-тактичної підготовки.

Необхідно відзначити роль і самоконтролю, як найважливішої ланки на контурах самоуправління та саморегуляції, який включає багаторівневу ієрархію контрольних механізмів, за допомогою яких підліток сам себе контролює, а саме: за перебігом окремих психічних процесів (сприймання пам'ять, мислення, уява); за власним станом (емоційні сфери); за властивостями, які стали рисою характеру.

Вплив бойових мистецтв на розвиток саморегуляції поведінки підлітків здійснюється за рахунок наступних особливостей: прагнення до перемоги, впевненість у своїх діях, лідерство, емоційна стійкість, почуття провини, повага, дисциплінованість та контрольованість.

Таким чином, наявні психологічні дослідження доводять важливість бойових мистецтв і, зокрема, панкратіону для саморегуляції поведінки особистості в цілому, і конкретно підлітків, у яких ця якість перебуває у стадії становлення. Однак, нами не виявлено спеціальних досліджень щодо особливостей та динаміки саморегуляції поведінки підлітків у процесі занять панкратіоном, які б засвідчили ефективність чи недоліки існуючих програм

тренування щодо формування цієї характеристики особистості підлітка, а значить і результативної системи підготовки підлітків з цього різновиду бойових мистецтв. Це й зумовило мету нашого констатувального експерименту: дослідження особливостей розвитку саморегуляції поведінки підлітків у процесі оволодіння панкратіоном.

Висновки до першого розділу

1. Аналіз наукової літератури свідчить, що регуляція є провідною системою психологічної структури особистості, яка через структурні підсистеми наповнює змістом ціннісно-смыслову сферу, активність і рефлексію людини. Саморегуляція відображає сутність процесів регуляції в цілому, полягає в управлінні діями, станами, схильностями індивіда і спрямована на дослідження тактичних та стратегічних цілей поведінки. Наукові доробки щодо проблеми саморегуляції поведінки підлітків вказують на різноманітні напрями її вивчення. Прояви цього універсального феномену зустрічаються у різних видах діяльності та поведінці людини.

2. Саморегуляція – це багаторівневе, поліфункціональне явище, яке включає психомоторну, когнітивну і комунікативну сфери людини, виявляється в перебігу цілісної поведінки, діяльності, а також у міжособистісних стосунках.

Згідно предмету нашого дослідження саморегуляцію розглядаємо як складний механізм, що забезпечує побудову та реалізацію дій особистості згідно поставленої мети і стимулює в кінцевому рахунку виховання, дисциплінованість, самореалізацію і самоактуалізацію індивіда.

3. Сукупність дій і вчинків, спосіб життя, уміння поводити себе відповідно до встановлених правил складає зміст поведінки особистості. Саморегуляція поведінки є структурним утворенням особистості, яке представляє єдність цілеспрямованих дій, що проявляються у прийнятті довільних рішень, доборі, оцінці засобів реалізації задуманого, самоаналізі

вчинків, визначенні позицій щодо подій, ситуацій та ціннісному ставленні індивіда до самого себе.

4. Саморегуляція поведінки підлітків характеризується специфічними особливостями, які зумовлені віковими особливостями психічного та особистісного розвитку і являє собою усвідомлювану активність індивіда, спрямовану на оптимальне використання власних внутрішніх резервів і потенційних можливостей навколишнього середовища на шляху до досягнення запланованої мети. Саморегуляція поведінки підлітків полягає в усвідомленні своїх цілей і намірів, володінні собою, своїми емоціями, адекватній самооцінці рівня своїх знань, вмінь, навичок та здібностей. Основними механізмами саморегуляції поведінки підлітків є самооцінка, рівень домагань, рефлексія та самоконтроль.

5. Саморегуляція поведінки підлітків є інтегративною структурою, яка включає когнітивні, мотиваційні, емоційно-вольові компоненти. Когнітивний компонент саморегуляції поведінки підлітків утворюють продуктивність і повнота пам'яті, швидкість перенесення інформації в зорово-руховій системі, точність, розподіл та ефективність уваги, раціональність мислення, міра раціональності переконань, співвідношення емоційних і когнітивних настанов, а також самооцінка рівня фізичної, технічної, психологічної підготовленості. Мотиваційний компонент саморегуляції поведінки виявляється в умінні особистості перетворювати, співвідносити мотиви, цілі, мету, підпорядковувати свою поведінку та визначати перспективи щодо вдосконалення поведінки. Емоційно-вольова складова саморегуляції поведінки підлітків виявляється в особливостях регулювання власної поведінки та діяльності, умінні долати внутрішні і зовнішні труднощі при здійсненні спрямованих дій і вчинків; виникненням певного спрямування системи внутрішніх переживань.

Заняття видом спорту «панкратіон» уже в підлітковому віці неможливе без саморегуляції, внутрішньої самодисципліни, врівноваженості,

стриманості. Кожен підліток є особистістю з своєрідним характером та темпераментом і потребує індивідуального підходу тренера.

Врахування цих положень при вивченні особливостей саморегуляції поведінки підлітків у процесі оволодіння бойовими мистецтвами і стало підґрунтям для вирішення завдань констатувального етапу експериментальної частини дослідження.

Зміст першого розділу дисертації представлено у таких публікаціях автора:

1. Наконечний І. Ю. Характеристика мотивації підлітків до занять бойовими мистецтвами / І. Ю. Наконечний // Науковий вісник Чернівецького університету : Педагогіка та психологія : [збірник наукових праць]. – Чернівці : Чернівецький нац. ун-т, 2011. – Вип. 543. – С. 123—130.
2. Наконечний І. Ю. Основи розвитку саморегуляції поведінки підлітків / І. Ю. Наконечний // Проблеми сучасної психології : [зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. І. Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої]. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2011. – Вип. 13. – С. 161—172.
3. Наконечний І. Ю. Психофізична регуляція в навчально-тренувальному процесі з панкратіону юнаків віком 12-13 років / І. Ю. Наконечний // Молода спортивна наука України : зб. наук. праць з галузі фізичної культури та спорту : у 4 т. – Львів : НВФ "Українські технології", 2008. – Вип. 12. – Т. 4. – С. 222-226.
4. Наконечний І. Ю. Загальні підходи саморегуляції поведінки у психологічній науці / І. Ю. Наконечний // Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції ["Розвиток наукової думки – 2008"], (м. Миколаїв, 10 жовтня 2008 р.). – Миколаїв, 2008. – Т.2. – С. 33-36.

5. Наконечний І. Ю. Сучасні погляди на проблему саморегуляції підлітків у процесі бойових мистецтв / І. Ю. Наконечний // Збірник матеріалів Міжвузівської науково-практичної конференції ["Психологія розвитку в аксіологічному вимірі"], (Ялта, 1-2 жовтня 2010 р.). – Ялта : Євпаторія, 2010. – С. 84-93.
6. Наконечний І. Ю. Роль саморегуляції поведінки підлітків в процесі бойового мистецтва – панкратіон / І. Ю. Наконечний // Теорія і методика фізичного виховання. – Донецьк : ДонНУ, 2008. – С. 606-611.

РОЗДІЛ 2

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ У ПРОЦЕСІ ОВОЛОДІННЯ БОЙОВИМ МИСТЕЦТВОМ

У розділі представлено методичні підходи до предмету дослідження, результати експериментальних даних вивчення структурних компонентів та саморегуляції поведінки при оволодінні бойовим мистецтвом, критерії, показники та рівні саморегуляції поведінки підлітків на початковій стадії занять панкратіоном, а також розглянуто вплив взаємовідносин тренера з підлітками на прояви саморегуляції під час тренувальних занять.

2.1. Організаційно-методичний інструментарій експериментального дослідження саморегуляції поведінки підлітків

Результати теоретичного вивчення проблеми показали, що саморегуляція поведінки підлітків у бойових мистецтвах є актуальною і потребує ретельного вивчення. Регуляцію поведінки підлітків ми розглядаємо як результат сукупності впливу зовнішніх та внутрішніх психологічних факторів, який призводить до мотиваційних, когнітивних, вольових та емоційних утворень, що в загальному інтегруються в компоненти саморегуляції поведінки.

Проведений аналіз теоретичного доробку українських і зарубіжних психологів з проблеми саморегуляції поведінки підлітків та характеристика науково-методичної літератури з бойових мистецтв, спортивних єдиноборств показали, що саморегуляція поведінки є передумовою реалізації можливостей підлітків та має вплив на досягнення ними успіху в усіх видах діяльності, у тому числі і спортивній.

На основі теоретичного вивчення саморегуляції поведінки підлітків було розроблено програму констатувального експерименту, метою якого було виявлення стану та рівня сформованості саморегуляції за визначеними критеріями та показниками.

Першим завданням констатувального експерименту стало обґрунтування та підбір методик, що відповідають завданням нашого дослідження та віковим особливостям респондентів.

Наступним – діагностика мотиваційного, когнітивного, емоційно-вольового компонентів та визначення взаємодоповнюючих характеристик, що відіграють, за нашим припущенням, значну роль у розвитку саморегуляції поведінки, характеристику рівнів саморегуляції підлітків за визначеними критеріями та показниками і математично-статистичну обробку результатів.

Програмне забезпечення дослідницької роботи представляє собою цілісну систему теоретичних та методичних напрацювань щодо саморегуляції поведінки підлітків, у тому числі в навчально-тренувальному процесі. Тому при підборі необхідних методик для організації експериментального дослідження саморегуляції, ми враховували також специфіку навчально-тренувальних занять бойовими мистецтвами. Теоретичною основою наряду дослідження ми обрали системний підхід, що зумовлював відбір значущих і взаємозв'язаних методик.

Дослідники А. Басс та А. Даркі [84], К. Вільямс [356], Т. Елерс [84], Е. В. Ейдман, А. В. Зверков, Б. Дж. Кретті [138], А. Стамбулов та Ю. Ханін [303], А. В. Шаболтас [319], Ю. В. Щербатих [329] визначили психологічні складові саморегуляції та розробили методики, методи і засоби діагностики мотиваційної, вольової, емоційної регуляції, створили стандартизовані опитувальники та тестові завдання, які дозволяють виявити розвиток саморегуляції поведінки особистості в різних сферах діяльності. Проаналізувавши досвід вищеперерахованих дослідників, ми обрали саме ті діагностичні інструменти, що були найбільш відповідними для отримання об'єктивних результатів за предметом нашого дослідження.

Зміст дослідницької роботи щодо розвитку саморегуляції поведінки підлітків у процесі занять бойовими мистецтвами був спрямований на вивчення особливостей визначених нами когнітивного, мотиваційного, емоційно-вольового компонентів саморегуляції.

Когнітивним прийнято називати гіпотетичний конструкт для позначення переваг використання людиною тих чи інших способів сприйняття, мислення та певних дій. Когнітивний компонент діяльності дає змогу зрозуміти, по-перше, взаємодію пізнавального і особистісного аспектів при вирішенні ситуацій невизначеності і, по-друге, способи інтерпретації особистістю ситуації [73].

Когнітивний компонент саморегуляції тісно пов'язаний з проблемою індивідуального стилю діяльності, який в підлітковому віці вважається найбільш гнучким і змінним. Його змінність у спорті обумовлена стратегіями і тактичними діями, індивідуальними схильностями особистості, рівнем підготовки та професіоналізмом наставника, тренера [146].

Для виявлення рівня когнітивного компоненту саморегуляції поведінки підлітків на початковому етапі навчально-тренувального процесу з бойових мистецтв нами була розроблена анкета «Формування особистості спортсмена з панкратіону» (Додаток Д), яка складалась з 32 тверджень, що передбачали з'ясування загального рівня розуміння підлітками сутності та змісту бойових мистецтв, особливостей спортивних тренувань, зокрема – з панкратіону як одного з виду єдиноборств (наприклад, «Навчання бойовими мистецтвами характеризується тільки вмінням захищатися та нападати?», «Заняття спортом підвищують силу волі та зміцнюють характер?», «Психологічна підготовка відіграє важливу роль в тренуваннях з єдиноборств», «Вміння володіти собою під час тренувань та змагань не головне в панкратіоні», «Під час виступу на змаганнях, потрібен самоконтроль?», «Чи вивчали мистецтво панкратіону війська Петра I?» тощо). Правильність відповідей («так» на запитання 1, 2, 5, 6, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 26, 27, 28, 30, 31, 32, «ні» на запитання 3, 4, 7, 8, 9, 17, 18, 25, 29) оцінювалась в один бал. Отримані результати надали нам можливість визначити рівні (високий, середній, низький) усвідомлення підлітками власної поведінки в даному виді спортивної діяльності та описати характер когнітивного компоненту саморегуляції у спортивній діяльності підлітків-новачків. Статистично рівні

виділялись за таким принципом: високий рівень – 23-32 бали, середній рівень – 12-22 бали, низький рівень – до 11 балів.

З метою діагностики мотиваційного компоненту нами було використано наступні методики: «Мотиви занять спортом» А. В. Шаболтаса, «Мотивація до успіху» Т. Елерса, «Шкала оцінки спортсменом умов ефективності тренувань» Б. Дж. Кретті. Розглянемо кожну з них з точки зору відповідності до поставлених у дослідженні завдань.

Тест «Мотиви занять спортом» А. В. Шаболтас [319] призначена для виявлення домінуючої мети занять спортом містить, а також містить десять шкал, що диференціюють її за певним категоріями-мотивами: мотив емоційного задоволення (ЕЗ); мотив соціального самоствердження (СС); мотив фізичного самоствердження (ФС); соціально-емоційний мотив (СЕ); соціально-моральний мотив (СМ); мотив досягнення успіху в спорті (ДУ); спортивно-пізнавальний мотив (СП); раціонально-вольовий мотив (РВ); мотив підготовки до професійної діяльності (ПД); громадсько-патріотичний мотив (ГП). З її допомогою з'ясовувались домінуючі мотиви, якими керуються підлітки у навчально-тренувальній та спортивній діяльності.

Методика «Мотивація до успіху» Т. Елерса [84] дозволила нам оцінити рівень прагнень підлітків до досягнення поставленої мети, а також сформовані спонуки до успіху, що є необхідними умовами спортивної успішності в цілому та здатності до саморегуляції, зокрема.

«Шкала оцінки спортсменом умов ефективності тренувань» Б. Дж. Кретті [138] дозволила простежити умови і мотиви, які допомагають підлітку ефективно тренуватись та приймати участь у змаганнях, а також виявити реальну оцінку їх здібностей, ставлення до себе та власних дій і вчинків. Досліджуваним пропонувалось оцінити за десятибальною шкалою десять факторів, які допомагають ефективніше тренуватися: змагання з товаришем по команді, часті вказівки з техніки виконання елементів,

можливість активного тренування, інформація про характер інтенсивності передбачуваної тренування (до її початку), змагання з самим собою, відеозйомка та інші наочні посібники, стимуляція тренерів і його помічників, підтримка і похвала товаришів по команді, особиста підтримка і увага тренера, психологічна підготовка (бесіди, тестування, тренінги). Кількісні показники підраховувались за рівнями: низький («мало допомагає» 1-3 бали), середній («допомагає» 4-7 балів), високий («дуже допомагає» 8-10 балів).

Першочерговим завданням діагностики мотиваційного компоненту саморегуляції було виявлення бажань та прагнень підлітків до занять спортом, їх реакції на успіх, стійкість поведінки, наявності потреби у схваленні, особливостей управління своєю поведінкою під час змагальних занять, що цілком задовольнялось шкалами перелічених методик.

Особливості емоційного та вольового компоненту саморегуляції особистості досліджували А. В. Зверьков, Е. В. Ейдман [138], О. Я. Чебикін [309], якими були розроблені відповідні методики, а саме: «Дослідження вольової саморегуляції» А. В. Зверькова та Е. В. Ейдмана [138] та «Діагностика емоційної зрілості особистості» О. Я. Чебикіна [309].

Методика А. В. Зверькова та Е. В. Ейдмана «Дослідження вольової саморегуляції» дозволяє визначити рівень розвитку вольової саморегуляції в цілому (В) та за окремими субшкалами: «наполегливість» (Н) та «самовладання» (С).

Субшкала «наполегливість» характеризує силу намірів людини – її прагнення до завершення розпочатої справи. На позитивному полюсі – діячі, працездатні люди, які активно прагнуть до виконання наміченого, їх мобілізують перепони на шляху до досягнення мети, але відволікають альтернативи. Головна їх цінність – довести розпочату справу до кінця. Таким людям властива повага до соціальних норм, прагнення повністю підпорядкувати їм свою поведінку. В крайньому випадку наявна можливість до втрати гнучкості поведінки, поява маніакальних тенденцій. Низькі значення за цією шкалою свідчать про підвищення лабільності,

невпевненості, імпульсивності, які можуть приводити до непослідовності поведінки. Знижений фон активності і працездатності, як правило, компенсується у таких осіб підвищеною чутливістю, гнучкістю, винахідливістю, а також тенденцією до вільного трактування соціальних норм.

Субшкала «самовладання» відображає рівень довільного контролю емоційних реакцій і станів. Високий бал за субшкалою С набирають люди емоційно стійкі, які добре володіють собою в різних ситуаціях. Їм властивий внутрішній спокій, впевненість в собі, що звільняє від страху перед невідомістю, підвищує готовність до сприйняття нового, неочікуваного і, як правило, поєднується зі свободою поглядів, тенденцією до новаторства і радикалізму. Разом з тим прагнення до постійного самоконтролю, надмірне свідоме обмеження спонтанності може призводити до підвищення внутрішньої напруги, переважання постійної заклопотаності і стомлюваності.

На іншому полюсі цієї субшкали – спонтанність і імпульсивність в поєднанні з уразливістю і перевагою традиційних поглядів, що відгороджують людину від інтенсивних переживань і внутрішніх конфліктів, сприяють незворушливому фону настрою.

Згідно з авторською концепцією, рівні вольової саморегуляції визначаються у зіставленні з середніми значеннями кожної зі шкал. Якщо вони становлять більше половини максимально можливої суми збігів, тоді показник відображає високий рівень розвитку загальної саморегуляції, наполегливості або самовладання. Для шкали (В) ця величина дорівнює 12 балів, для шкали (Н) – 8, для шкали (С) – 6 балів.

Високий рівень вольової саморегуляції дозволяє підліткам планомірно втілювати власні наміри, вміло розподіляти зусилля і контролювати свої вчинки. Низький рівень вольової саморегуляції спостерігається в емоційно нестійких, вразливих, невпевнених у собі підлітків. Рефлексія у них невисока, а загальний фон активності занижений, їм властива нестійкість намірів, імпульсивність [50].

Методика О. Я. Чебикіна «Діагностика емоційної зрілості особистості» [309] спрямована на вивчення емоційної сфери і дозволяє виявити рівень експресивності, емпатії та саморегуляції. Вона містить 42 запитання, розподілених на три шкали: експресивність (відображеність емоцій на обличчі, їх трансформація в діях, здатність передавати свій настрій оточуючим), саморегуляція (вміння керувати своїми емоціями, стримувати небажані та викликати бажані, регулюючи таким чином як свою поведінку, так і поведінку інших людей) та емпатія (здатність розуміти емоційний стан оточуючих, адекватно використовувати ці вміння у взаємодії з людьми). Крім того, в опитувальник включено додаткову шкалу, що спрямована на з'ясування щирості відповідей. Оцінювання результатів проводиться за дихотомічною шкалою. Максимальна оцінка кожної шкали – 12 балів. За даними автора, методика має високу валідність та надійність.

Додатковими у дослідженні саморегуляції поведінки підлітків у процесі бойових мистецтв стали методики: «Стильові особливості саморегуляції поведінки» В. І. Моросанової [188], «Спостереження за поведінковими реакціями» Е. Н. Годунова, Б. І. Мартянова [73], «Тренер-спортсмен» Ю. Ханіна, А. Стамбулова [303], «Оцінка психічної надійності» В. Е. Мільмана [178], «Вивчення агресії» Басса-Даркі [84]. Використання вищезазначених методик зумовлене необхідністю розкриття змісту рівневих характеристик саморегуляції поведінки підлітків і встановлення взаємозв'язку між рівнем саморегуляції поведінки підлітків та особливостями їх взаємовідносин із тренером.

Методика «Стильові особливості саморегуляції поведінки» В. І. Моросанової [188] була обрана нами з метою визначення основних регуляційних процесів та особливостей усвідомленої саморегуляції підлітків. Опитувальник складається з 46 тверджень, розподілених на шість шкал, що діагностують розвиток основних регуляторно-особистісних процесів та

властивостей, які взаємопов'язані з системою навчально-тренувальних занять з бойових мистецтв:

1. Планування, що визначає специфіку становлення і дотримання поставленої цілі та сформованість особистості щодо свідомого планування своєї діяльності.

2. Моделювання, яке діагностує рівень розвитку уяви про структуру внутрішніх і суспільно-значущих умов та ступінь їх усвідомлення.

3. Програмування – виявляє розвиток свідомого розуміння і обґрунтування своїх дій.

4. Оцінювання результатів, яке відображає адекватність оцінки себе й своєї поведінки та діяльності.

5. Гнучкість, що діагностує сформованість гнучкої регуляції щодо змін внутрішніх та зовнішніх умов.

6. Самостійність, яка визначає автономний рівень регуляції.

Опитувальник дає можливість діагностувати загальний рівень усвідомленої саморегуляції в період активності підлітка.

Наступною допоміжною методикою став тест «Спостереження за поведінковими реакціями» Е. Н. Годунова, Б. І. Март'янова [73], який дає можливість вивчити індивідуальні психологічні якості особистості, що, зокрема, виявляються на соціальному рівні.

Запропонована методика дає можливість оцінити поведінку підлітків за такими основними показниками та ознаками:

- показник сильного типу нервової системи з перевагою процесу збудження;
- показник сильного типу нервової системи з перевагою процесу гальмування;
- оцінка особливостей інтелектуальної сфери;
- ознаки психопатичних рис характеру;
- ознаки емоційної збудженості;
- ознаки недостатньої емоційної стійкості;

- показник високої мотивації до спорту і дисциплінованості;
- ознаки ставлення до колективу.

Для розвитку саморегуляції поведінки підлітків безпосередньо у процесі бойових мистецтв, як і у будь-яких інших видах спортивної діяльності, важливими є взаємовідносини між учасниками секцій (підлітками) та тренером. Саме для виявлення специфіки цих взаємовідносин нами було обрано опитувальник «Тренер-спортсмен», розроблений Ю. Ханіним і А. Стамбуловим [303]. Зміст опитувальника спрямований на виявлення ставлення спортсменів до тренера за трьома параметрами: гностичний – рівень компетентності тренера як спеціаліста з точки зору підлітків; емоційний – витримка, рівень самоконтролю, особливості емоційності тренера як особистості; поведінковий – взаємовідносини тренера і спортсменів. Критеріями для оцінки взаємовідносин є готовність учасника спортивної групи виконувати настанови тренера, довіряти йому. Наявність взаєморозуміння і творчого ставлення зумовлює бажання спілкуватися з тренером. Отже, при позитивності та узгодженості взаємовідносин тренера і спортсменів можна сподіватись на високий рівень розвитку саморегуляції поведінки підлітків у зв'язку з виконанням усіх настанов та запропонованих тренером корегувальних вправ і програм.

Важливим аспектом у процесі бойових мистецтв є психічна надійність спортсмена, яку ми визначали за методикою В. Е. Мільмана «Оцінка психічної надійності» [178]. Психічна надійність являє собою стійкість функціонування основних психічних механізмів у складних змагальних умовах і складається з елементів: емоційно-змагальної стійкості, саморегуляції та мотиваційно-енергетичного елементу. Відповідно кожний з елементів психічної надійності зумовлений сукупністю властивостей:

- властивості емоційної стійкості, що представлені інтенсивністю, емоційністю передзмагального і змагального збудження, а також, ступенем впливу на характер тренувань успішного виступу на змаганнях;

- властивості саморегуляції, що характеризуються вмінням правильно усвідомлювати і оцінювати свій емоційний стан, впливати на нього за допомогою словесних самопереконань, змінюватись у ході спортивної боротьби та контролювати свої дії;

- властивості мотиваційної сфери, які виражені любов'ю до спорту в цілому та до обраного виду діяльності, прагненням до змагальної боротьби, результатів та інтенсивних тренувань;

- властивості стабільності, що вказують на рівень стійкості внутрішнього, функціонального стану, стабільності рухових навичок і спортивної техніки.

Оскільки саморегуляція може бути порушеною через підвищену агресивність підлітків ми вважали за необхідне також визначити ступінь агресивності учасників секції бойових мистецтв. Для цього було використано опитувальник для вивчення форм агресії, розроблений А. Бассом і А. Даркі [84]. Цей тест виявляє різні форми агресії та оцінюється за шкалами: фізична агресія – використання сили проти іншого індивіда; непряма агресія – спрямована проти іншої особи непрямым шляхом; роздратування – готовність до прояву негативних почуттів, при найменшому збудженні; негативізм – поведінка, спрямована зазвичай на боротьбу проти традиційних або сталих законів, норм, правил; образа – ненависть та заздрість, що зумовлені почуттям гніву до навколишнього середовища; підозрілість – недовірливе й обережне ставлення до оточуючих людей, через те, що передбачають з їх боку намір заподіяти шкоду; вербальна агресія – вираження негативних почуттів, як через сварку, крик, так і через погрози; почуття провини – виражає можливе переконання суб'єкта в тому, що він є поганою людиною, робить зло, і відчуває з цього приводу каяття.

За результатами цієї методики ми прагнули отримати інформацію про наявність агресивних тенденцій в поведінці підлітків для урахування цих даних у тренувальній та корекційній роботі.

Описані методики були перевірені на надійність результатів під час пілотажного дослідження. Ретестові зрізи, що були проведені через місяць після первинного діагностичного обстеження (за використання коефіцієнту рангової кореляції Спірмена), показали високу надійність отриманих даних (в діапазоні від $r_s=0,654$ до $r_s=0,833$, при $p \leq 0,01$). У визначенні валідності методик ми спирались на її оцінку авторів тестів.

Експериментальне дослідження проходило на базі загальноосвітніх навчальних закладах № 22, 11, 4, 41, 30, 20, 28, 42 та обласного фізкультурно-спортивного товариства «Україна» і «Динамо», обласної дитячо-юнацької спортивної школи м. Чернівці, у спортивних залах Сторожинецького, Кіцманського, Герцаївського, Глибоцького, Кельменецького районів Чернівецької області. Вибірка констатувального етапу становила – 210 підлітків чоловічої статі, з яких: 105 осіб 12-13 років та 105 – 14-15 років, які є учасниками секції бойових мистецтв.

Результати проведеного дослідження представлено у наступному підрозділі.

2.2. Експериментальне вивчення структурних компонентів та рівнів розвитку саморегуляції поведінки підлітків у процесі оволодіння бойовим мистецтвом

2.2.1. Особливості розвитку когнітивного компонента саморегуляції поведінки підлітків

У сучасній спортивній діяльності бойових мистецтв чітко формується тенденція до різних станів когнітивного компоненту саморегуляції особистості. Зазвичай в умовах спортивної діяльності відбувається формування когнітивного компоненту спортсмена через організацію свідомого контролю за власними діями, емоційними станами, у тому числі негативними, збільшення рівня компетентності в усвідомленні можливих факторів впливу на психологічний стан і поведінку. Науковці А. Р. Гринь [81], А. Б. Колосов [126], Г. В. Ложкін [155], зазначають, що когнітивний

компонент охоплює різні психічні стани, що впливають на забезпечення стресостійкості особистості. Розвиток саморегуляції і розподіл ресурсних можливостей можуть бути запорукою стресостійкої поведінки у навчально-тренувальній діяльності та змаганнях.

Вивчення когнітивних особливостей поведінки підлітків для покращення стійкості до стресових навантажень здійснено недостатньо глибоко, що підтверджується браком системного аналізу ресурсів когнітивного компоненту. В умовах екстремальних ситуацій, виступах на змаганнях та передзмагальних тренуваннях, специфічна цінність ресурсних можливостей когнітивної сфери у підлітків проявляється тоді, коли вони виконують функцію провідних регуляторів оптимального стану, забезпечуючи надійне виконання змагальних дій [146].

Визначення рівня сформованості когнітивного компоненту у підлітків здійснювалось за створеною нами анкетною «Формування особистості спортсмена з панкратіону» з метою виявлення у підлітків рівня знань щодо спортивної діяльності, зокрема бойових мистецтв, психологічної підготовки, саморегуляції поведінки підлітків.

Результати дослідження когнітивного компоненту саморегуляції поведінки підлітків показали переважно середній та низький рівень в усіх учасників секції, представленість якого майже однакова у середній і старшій підлітковій групі. Більшість підлітків погано орієнтуються в термінах, поняттях, визначеннях спортивного та психологічного характеру.

Варіативність у показниках визначення рівнів когнітивного компоненту саморегуляції поведінки підлітків представлено на рис.2.1.

Високим рівнем когнітивного компоненту саморегуляції володіють 11,5% респондентів середньої групи та 20% респондентів старшої групи. Ці підлітки мають розвинені знання в галузі спорту та психології, уважно спостерігають за поточною інформацією тренера.

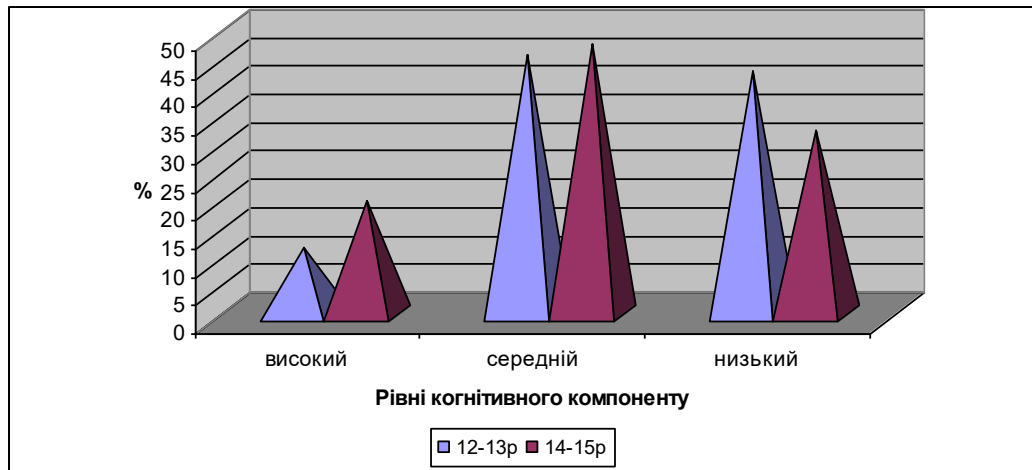


Рис. 2.1. Рівні когнітивного компоненту саморегуляції у підлітків різних вікових груп (%)

Середній рівень когнітивного компоненту виражений найбільшою кількістю респондентів (47,6%) старшої підліткової групи і майже подібним результатом у середній групі (45,7%). Такі результати засвідчують достатній рівень знань в області спорту та панкратіону, зокрема. Низький рівень когнітивного компоненту саморегуляції поведінки підлітків мають 42,8% досліджуваних середньої групи та 32,4% старшої групи.

Як бачимо, рівні вираження когнітивного компоненту в обох групах підлітків суттєво не відрізняються, що свідчить про незначну природну вікову динаміку цього показника. Такі дані засвідчують необхідність цілеспрямованого розвитку когнітивного компоненту у підлітків в процесі оволодіння бойовими мистецтвами.

2.2.2. Розвиненість мотиваційного компонента саморегуляції поведінки підлітків

Розвиток мотивації найкраще сприяє саморегуляції поведінки, процеси якої надають можливість юному спортсмену планувати, досягати, перемагати, аналізувати, оцінювати, а передчуття результатів спонукає до підвищеної працездатності в обраній діяльності.

Дослідження мотиваційного компоненту саморегуляції поведінки підлітків здійснювалась на основі визначення рівнів розвитку таких

мотиваційних аспектів: мотивація щодо обраного виду спорту; мотивація до успіху; оцінка умов, які підвищують ефективність тренувань.

Проведена діагностика дітей підліткового віку (12-13 та 14-15 років), які тільки-но розпочали займатися у секції бойових мистецтв, показала певні результати щодо вивчення мотивації до занять спортом.

Отримані дані підлягали середньостатистичній обробці значень кожного мотиву. Діаграма на рис. 2.2 відображає розподіл середньостатистичних показників за вказаними критеріями.

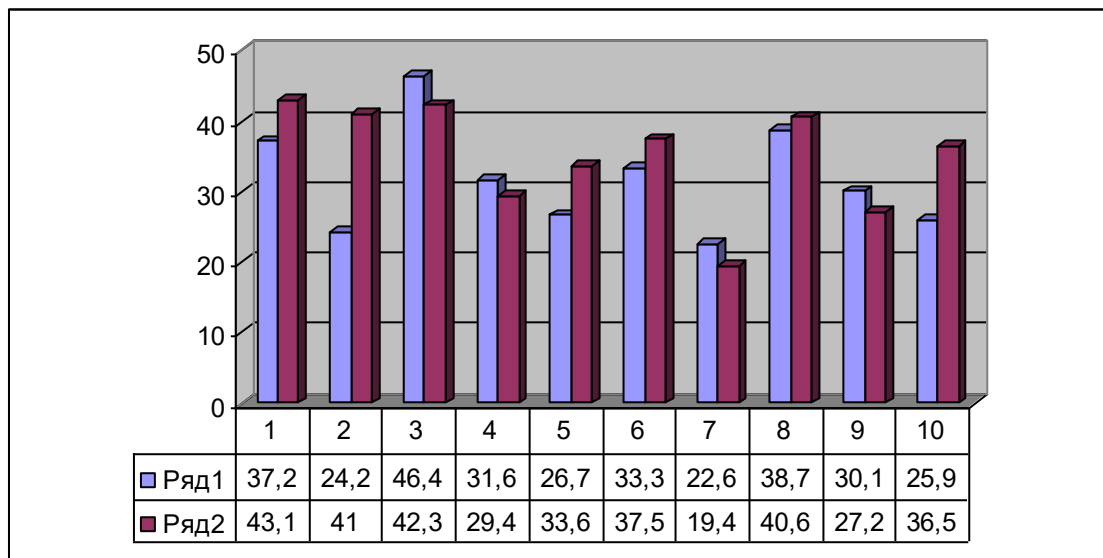


Рис. 2.2. Середні показники вираженості мотивів до занять спортом підлітків 12-13 та 14-15 років (у середніх балах)

Примітка: 1 – мотив емоційного задоволення (ЕЗ); 2 – мотив соціального самоствердження (СС); 3 – мотив фізичного самоствердження (ФС); 4 – соціально-емоційний мотив (СЕ); 5 – соціально-моральний мотив (СМ); 6 – мотив досягнення успіху в спорті (ДУ); 7 – спортивно-пізнавальний мотив (СП); 8 – раціонально-вольовий мотив (РВ); 9 – мотив підготовки до професійної діяльності (ПД); 10 – громадсько-патріотичний мотив (ГП).

Як свідчать дані рис. 2.2, мотив фізичного самоствердження, проявляється на рівні 46,4 балів підлітків середньої групи та 42,3 бали – старшої групи. Ці підлітки свідомо прагнуть до фізичного розвитку і становлення характеру. Підтвердженням цього є судження респондентів «Я активно займаюся спортом, бо прагну розвинутись фізично та загартувати свій характер», «Не хочу погладшати та стати лінивим», «Хочу бути

здоровим». Раціонально-вольовий мотив зумовлений прагненням відпочити від розумової роботи, отримати приплив сил тощо, тому спорт є переважно хобі. За цими твердженнями ми визначали бажання займатися спортом для компенсації дефіциту рухливої активності (39,3 балів у підлітків середньої підліткової групи та 40,6 балів у підлітків старшої групи). Мотив емоційного задоволення (ЕЗ), що відображає радість руху та фізичних зусиль («Я отримую задоволення від спорту. Це мене надихає та піднімає настрій»), виявляється у підлітків 12-13 років на рівні 37,2 балів, а у підлітків 14-15 років – 43,1 балів.

Аналіз мотивів до занять спортом дає право констатувати, що у підлітків старшої групи переважає мотив соціального самоствердження (41 балів), що проявляється у характерному прагненні проявити себе з точки зору особистого престижу та поваги знайомих, глядачів, рідних («Я займаюся спортом, бо досягаю успіхів. Мої товариші по школі та команді, глядачі поважають мене за це. Під час змагань приємно бути в центрі уваги, підвищувати свій престиж»). На відміну від старшої вікової групи, у підлітків 12-13 років, цей мотив виражений значно нижче (24,2 балів), що, на нашу думку, пов'язано з віковими особливостями, а саме, недостатнім вираженням свого «Я».

Соціально-моральний мотив (СМ) («Моя спортивна команда повинна посідати положення лідера. Я хочу внести свій вклад у цю справу. Я не хочу підвести свого тренера та товаришів, і це спонукає мене більше тренуватися») представлений на рівні 26,7 балів для респондентів 12-13 років та 33,6 балів для респондентів 14-15р. Також, мотив досягнення успіху в спорті (ДУ) виявлений у підлітків середньої групи на рівні (33,3 балів) та підлітків старшої групи – 37,5 балів. Ці підлітки прагнуть досягнути успіху, підвищуючи особисті спортивні результати, їм характерне прагнення реалізувати свою мету («Я регулярно тренуюся, щоб підтримувати та підвищувати свої результати, щоб досягти поставленої мети»).

Мотив підготовки до професійної діяльності (ПД) виражений на рівні 30,1 балів у підлітків 12-13р. та 27,2 балів у підлітків 14-15р. Цей мотив відбиває прагнення займатися спортом з метою підготовки до майбутньої професійної діяльності. Громадсько-патріотичний мотив (ГП) представлений прагненням до спортивного вдосконалення, успішного виступу на змаганнях, підтримання престижу колективу, міста, країни. Для середньої групи підлітків цей мотив визначився невисоким рівнем (25,9 балів), а у підлітків 14-15 років – 36,5 балів. Найнижче виражений спортивно-пізнавальний мотив: 22,6 балів у підлітків середньої групи та 19,4 балів у підлітків старшої групи. Наявність цього мотиву є спонукою до вивчення питань технічної і тактичної підготовки, науково-обґрунтованих принципів тренування.

В цілому, отримані результати дослідження свідчать, що для обох груп підлітків початкового етапу навчально-тренувального процесу оволодіння панкратіоном характерний майже однаковий рівень вираженості показників мотивації до участі у спортивній діяльності, що передбачає його врахування у процесі психологічного супроводу підготовки спортсменів.

Експериментальні дані, одержані при вивченні мотивації успіху, дозволяють визначити рівень потреби у досягненні успіху у підлітків, які розпочали займатись бойовими мистецтвами (табл. 2.2.).

Таблиця 2.2.

**Рівні розвитку мотивації до успіху підлітків на початковому
рівні занять бойовими мистецтвами
(за методикою Т. Елерса)**

N=210

Рівні мотивації до успіху	Загальна кількість підлітків	%
Високий	43	20,5
Середній	122	58,1
Низький	45	21,4

Аналізуючи показники, констатуємо, що 20,5% усіх опитаних підлітків мають високий рівень мотивації до успіху, який характеризується

прагненням досягти результатів у розпочатій справі. Ці підлітки визначають перед собою мету, обирають методи, засоби та шляхи її реалізації. Для досягнення поставлених завдань, проявляють старанність, сумлінність, наполегливість, рішучість та планують оптимальну і активну діяльність. Ці підлітки надають перевагу завданням підвищеної складності і завжди прагнуть швидше вирішити їх для переходу на більш високий рівень своїх досягнень.

Середній рівень мотивації до успіху наявний у 58,1%. Підтвердженням цього є зацікавленість займатись бойовими мистецтвами, чітко визначена мета, але вибір найпростіших шляхів та сумніви у собі часто роблять мету недосяжною. Підлітки обирають завдання середньої складності, при цьому чекають на схвалення їхньої діяльності. Розраховують на підтримку інших, не завжди впевнені у власних зусиллях, а тому рівень їх активності в обраній діяльності спостерігається помірний. Часто виникає потреба в заохоченні та підтримці інших, при поразках на змаганнях зацікавленість до занять знижується. Тому загалом ці підлітки на початковому етапі занять бойовими мистецтвами мають бажання займатись обраною справою, підвищувати фізичний розвиток та активність, вивчати техніку і тактику виду спорту, але не прагнуть до спортивних вершин та довготривалих тренувань.

Підлітки з низьким рівнем мотивації до успіху (21,4%), характеризуються пасивністю, невпевненістю, боязливістю, байдужістю, непостійністю та невизначеністю. Під час занять у них спостерігається низька інтенсивність роботи, страх, що негативно впливає на результати навчально-тренувального процесу. Такі підлітки, як правило обирають легкі завдання і навантаження. Зазнавши поразки, уникають, або зовсім не повертаються до розпочатої справи, і, як правило, відносяться до категорії переможених. Характеризуючи низький рівень спонукання до успіху у підлітків середнього та старшого віку, необхідно зазначити, що розпочаті справи не вирішуються ними, як правило, до кінця, будь-які починання залежать від удачі та підтримки ближніх. Коли виникають проблемні

ситуації, то рішення приймається цими підлітками, як правило, в останній момент.

Порівняння результатів тестування досліджуваних (рис. 2.3) вказує на перевагу середнього рівня мотивації до успіху в обох вікових групах підлітків: 55,2% у підлітків віком 12-13 років та у 60,9 % у підлітків віком 14-15 років.

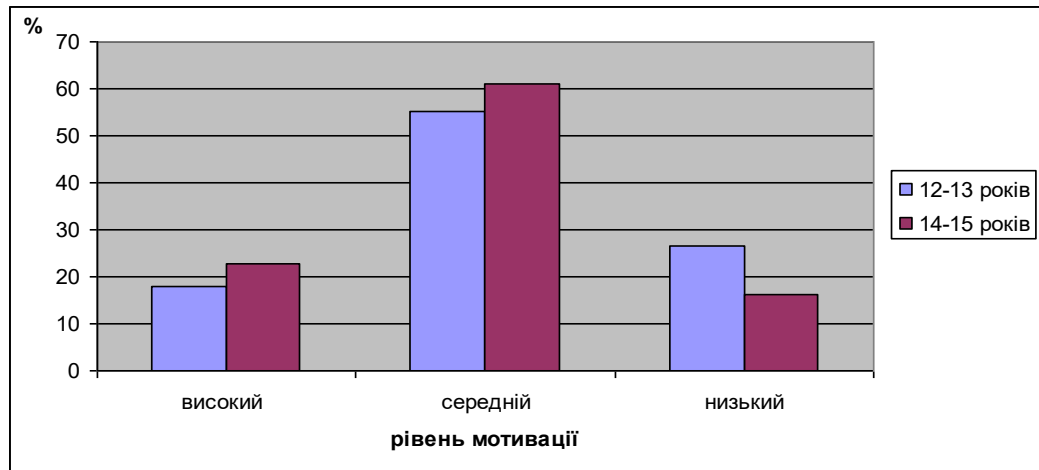


Рис. 2.3. Рівні мотивації до успіху на заняттях з панкратіону у спортсменів середнього та старшого підліткового віку (%)

У 22,9% підлітків старшої та 19,2% середньої вікових груп з високим рівнем мотивації виявлено бажання до праці, прагнення досягти результативності в спорті. Вони переважно давали позитивні відповіді на питання «Коли я працюю, це виглядає так, наче я все ставлю на карту», «Коли мені подобається робота, я роблю її краще і більш кваліфіковано, ніж інші». Підлітки з високою мотивацією більш активні на тренуваннях, швидше можуть досягти успіхів на змаганнях з бойових мистецтв та здатні до прогресивного розвитку саморегуляції поведінки.

Низький рівень мотивації до успіху виражений у 26,6% підлітків середньої групи та у 16,2% підлітків старшої групи, що вказує на необхідність впровадження до програми психологічного супроводу тренувань з панкратіону організованої і цілеспрямованої роботи з підвищення мотивації до успіху.

Мотивація до занять та досягнення успіху залежить від багатьох факторів, у тому числі і умов, в яких відбуваються тренування. Для здобуття інформації про відповідність навчально-тренувального процесу до умов підвищення активності на заняттях з бойових мистецтв, проведено тест-оцінку Б.Дж. Кретті [138].

Порівняльні значення тесту-оцінки за десятьма факторами надали можливість отримати уявлення підлітків про ефективність проведення занять та звернути увагу на їх недоліки. З огляду даних діаграми (рис 2.4), можна констатувати, що середня оцінка всіх факторів знаходиться в діапазоні від 7,3 балів до 9,2 балів, що відповідає високому рівню умов, що підвищують ефективність навчально-тренувального процесу.

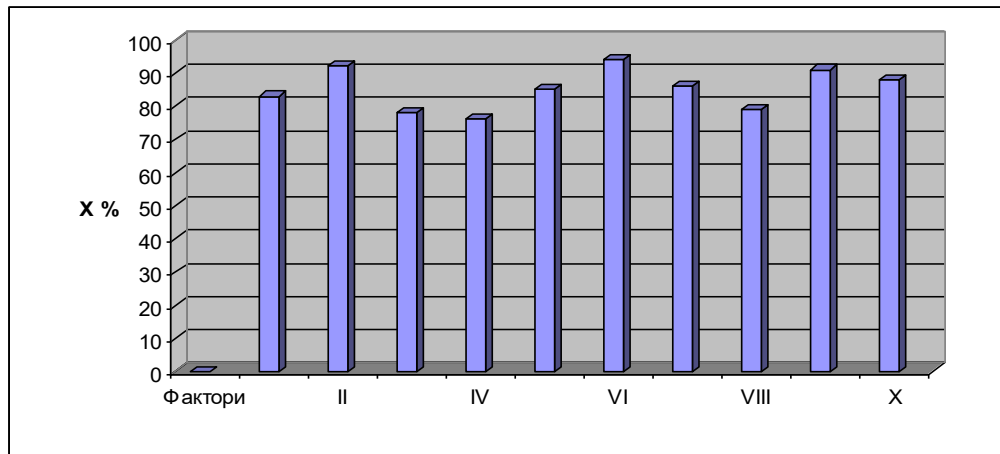


Рис 2.4. Кількісна оцінка підлітками умов ефективності тренувань

Також за оцінками підлітків ми визначили, що найбільш ефективними факторами підвищення ефективності на заняттях з панкратіону є відеоперегляд та інші наочності (9,2 бали), особисті вказівки тренера стосовно техніки виконання елементів (9,0 балів) та його підтримка та увага (8,9 балів).

Отже, аналіз та узагальнення показників мотиваційного компоненту дозволяє зазначити наступне: рівень мотивації до занять спортом на початковому етапі підготовки спортсменів майже однаковий в обох вікових групах; більшість мотиваційних критеріїв мають низький або середній рівень вираження, що незадовільно впливає на результативність і в змагальній, і

тренувальній діяльності. Прагнення до успіху є важливим мотивом саморегуляції поведінки в спортивній діяльності, що зумовлює розвиток старанності, сумлінності, наполегливості, рішучості та інших особистісних якостей, розвиває здатність до постановки мети та оволодіння засобами її досягнення, а тому недостатня його розвиненість у підлітків вимагає цілеспрямованої роботи тренера.

2.2.3. Специфіка розвитку емоційно-вольового компонента саморегуляції поведінки підлітків

Наступним етапом нашого дослідження було визначення рівня розвитку емоційно-вольового компоненту саморегуляції поведінки підлітків. Під вольовою саморегуляцією ми розуміємо здатність особистості свідомо керувати своїми станами, діями, бажаннями в різних ситуаціях, вміння контролювати, володіти своєю поведінкою.

У процесі занять бойовими мистецтвами необхідні прояви різних видів вольових зусиль, що зумовлюють визначення підлітками вектора своєї поведінки і діяльності, розвитку відповідальності за їх результати. Вольові зусилля частіше проявляються при:

- інтенсивних м'язових напруженнях у процесі тренувань;
- подоланні негативних емоцій (страху, невпевненості), що виникають внаслідок сильних психічних навантажень, зустрічі з сильним, або незручним суперником;
- подоланні втоми під час тренувань та змагань, що обумовлена функціональними зрушеннями;
- концентрації уваги для подолання відволікання суперника, тренера, вболівальників;
- дотриманні режиму тренування, харчування і сну.

Враховуючи особливості бойових мистецтв, методики «Дослідження вольової саморегуляції» (А. В. Зверьков, Е. В. Ейдман) [134] та «Діагностика

емоційної зрілості особистості» (О. Я. Чебикін) [309] повністю відповідали завданням нашого дослідження.

Результати діагностики двох вікових груп (12-13 р. та 14-15 р.) показали наявність відмінностей між ними. Зокрема, високий рівень вольової саморегуляції мають 23,8% підлітків середньої групи та 31,4% старших підлітків (рис. 2.5). У цих підлітків розвинені почуття обов'язку, реалістичні погляди, впевненість у своїх силах та стійкі наміри. Добре рефлексують особисті мотиви, планомірно втілюють власні наміри, здатні контролювати свої вчинки, розподіляють зусилля і власні спортивні навантаження. При складних ситуаціях можливе посилення внутрішньої напруги, пов'язаної з прагненням контролювати власну поведінку, а також тривожність з приводу найменшої її спонтанності.

Середній рівень вольової саморегуляції характерний для 43,8% підлітків 12-13 років і 51,4% підлітків – 14-15 років. Цей рівень характеризується проявом таких якостей, як цілеспрямованість, серйозність, наполегливість. Водночас ці підлітки не завжди впевнені в собі та здатні контролювати свою діяльність. Особливістю розвитку у підлітків вольової саморегуляції є системне подолання постійно зростаючих труднощів, але при цьому труднощі повинні відповідати середньому рівню складності.

Низький рівень волі наявний у 32,4% підлітків середньої групи та 17,2% підлітків початкової групи занять бойовим мистецтвом. Цей рівень характеризується наступними рисами: вразливість, невпевненість, розгубленість, емоційна нестійкість. Рефлексивність у них невисока, а загальний фон активності, як правило, занижений. Характерна імпульсивність і нестійкість намірів. Це може бути пов'язане як з незрілістю, так і з вираженою витонченістю натури, не підкріпленою здатністю до рефлексії та самоконтролю.

Як бачимо, в цілому у підлітковому віці від 12 до 15 років спостерігається позитивна природна вікова динаміка розвитку вольової саморегуляції: дослідженням відзначено збільшення з віком кількості

підлітків з високим і середнім рівнями та значне зменшення низького. Проте, наявність досить високої кількості підлітків з недостатнім рівнем вольової саморегуляції в цілому є достатнім підґрунтям для організації комплексної роботи з розвитку саморегуляції поведінки підлітків в процесі спортивної підготовки.

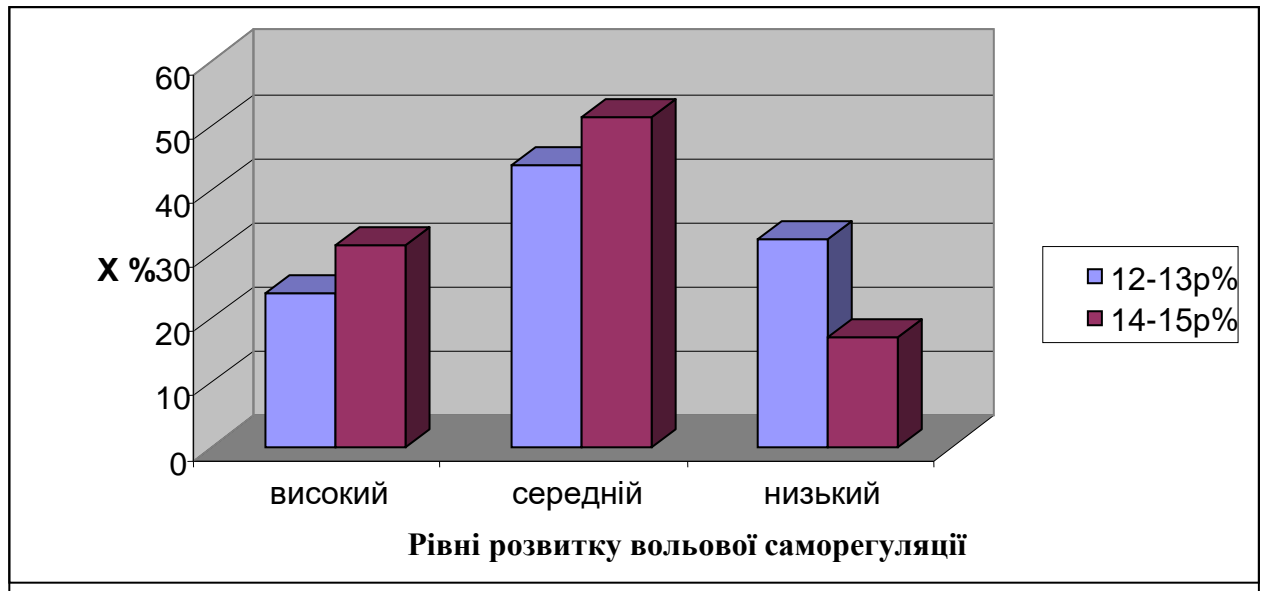


Рис. 2.5. Рівні розвитку вольової саморегуляції підлітків різних вікових груп на початковому етапі занять панкратіоном

Високий бал за шкалою (В) характерний для осіб емоційно зрілих, активних, незалежних, самостійних. Їх відрізняє спокій, впевненість у собі, стійкість намірів, реалістичність поглядів, розвинене почуття власного обов'язку. Як правило, вони добре рефлексують особисті мотиви, планомірно реалізують наміри, вміють розподіляти зусилля і здатні контролювати свої вчинки, володіють вираженою соціально-позитивною спрямованістю. У граничних випадках у них можливо наростання внутрішньої напруги, пов'язаної з прагненням проконтролювати кожен нюанс власної поведінки і тривогою з приводу найменшої її спонтанності.

Низький бал спостерігається у людей чутливих, емоційно нестійких, ранимих, невпевнених у собі. Рефлексивність у них невисока, а загальний рівень активності, як правило, знижений. Їм властива імпульсивність і нестійкість намірів. Це може бути пов'язано як з незрілістю, так і з

вираженою витонченістю природи, не підкріпленою здатністю до рефлексії і самоконтролю.

Використана методика дослідження вольової саморегуляції поведінки підлітків дозволяє також детальний розгляд таких її проявів, як наполегливість і самовладання. Під наполегливістю розуміють вольову якість особистості, яка полягає в умінні доводити до кінця прийняті рішення, досягати поставленої мети, переборюючи при цьому різні зовнішні і внутрішні перешкоди. Однією з головних умов прояву наполегливості є наявність вольових установок для подолання труднощів. Наполегливість виявляється тоді, коли на шляху до досягнення мети виникають нові та непередбачувані труднощі, що потребують від особистості мобілізації фізичних та розумових сил на кінцевий позитивний результат [134].

Особливості наполегливості у підлітковому віці характеризуються силою намірів та прагненням до здійснення розпочатої справи. Але у деяких випадках можливі втрати гнучкості поведінки, прояви ригідності.

Коли у підлітків рівень наполегливості низький, можна спостерігати підвищену лабільність, невпевненість, імпульсивність, що можуть призвести до непослідовності та безконтрольності у поведінці. Значно знижений фон працездатності і активності, як правило, компенсується у підлітків підвищеною чутливістю, гнучкістю характеру, винахідливістю.

Відображення рівня довільного контролю емоційних реакцій і станів характеризує самовладання. Підліткам з розвиненим самовладанням характерний внутрішній спокій, впевненість у собі, підвищений стан готовності до непередбаченого та нового. Але постійне прагнення себе контролювати, може призвести до підвищення внутрішньої напруги, стурбованості і, врешті, – перевтоми.

Одержані результати особливостей вольової саморегуляції, дають можливість визначити шляхи вдосконалення, відзначивши ті властивості, які насамперед потребують розвитку або корекції.

Важливою стороною психічних процесів підлітків є емоційна сфера, яка характеризується значним емоційним збудженням, стійкістю переживань та протиріччям почуттів. У підлітків виникають переживання не тільки з приводу оцінки його іншими, але й в результаті самооцінки. Емоційні спалахи часто виконують позитивну роль, мотивують підлітка переборювати страх, труднощі, перешкоди. Під впливом позитивних емоцій підліток може втрачати контроль при прийнятті рішень. Як правило, емоції можуть виконувати регулюючу, комунікативну, сигнальну, стимулюючу, оцінну функції. Емоційні прояви спостерігаються у підлітковому віці як у внутрішніх переживаннях, так і у зовнішній поведінці.

Необхідно зазначити, що емоційні стани, що виникають ненавмисно в процесі тренувань та змагань, прямо впливають на рівень працездатності підлітка. Стан невпевненості, хвилювання, страх, емоційне напруження, значно знижують показники фізичних якостей, точності виконання дій, швидкості реагувань. Але здатність підлітка до саморегулювання та управління своїм емоційним станом удосконалюється в процесі тренувань.

Для дослідження емоційної складової саморегуляції нами була використана методика О. Я. Чебикіна «Діагностика емоційної зрілості» [309]. Отримані показники від загальної кількості досліджуваних, зображені на рис. 2.6, вказують на розподіл рівнів емоційної зрілості.

Високий рівень емоційної зрілості характерний для незначної кількості підлітків (7,1%), у яких розвинута рівновага емоційного стану, регуляція своєї діяльності. У підлітків цього рівня є задатки до лідерства, вони можуть висловлювати власну думку, здатні контролювати свою поведінку, співпереживають та розуміють інших, завжди прагнуть допомогти, адекватно контролюють свій емоційний стан.

З даних діаграми видно, що найбільша частина підлітків (57,7%) має середній рівень емоційної зрілості. В складних ситуаціях у них можливе підвищення емоцій, знижений контроль за поведінкою, що проявляється

жестами та діями, недостатнє розуміння та співчуття до інших, спостерігається певна егоїстичність та загострене самолюбство.

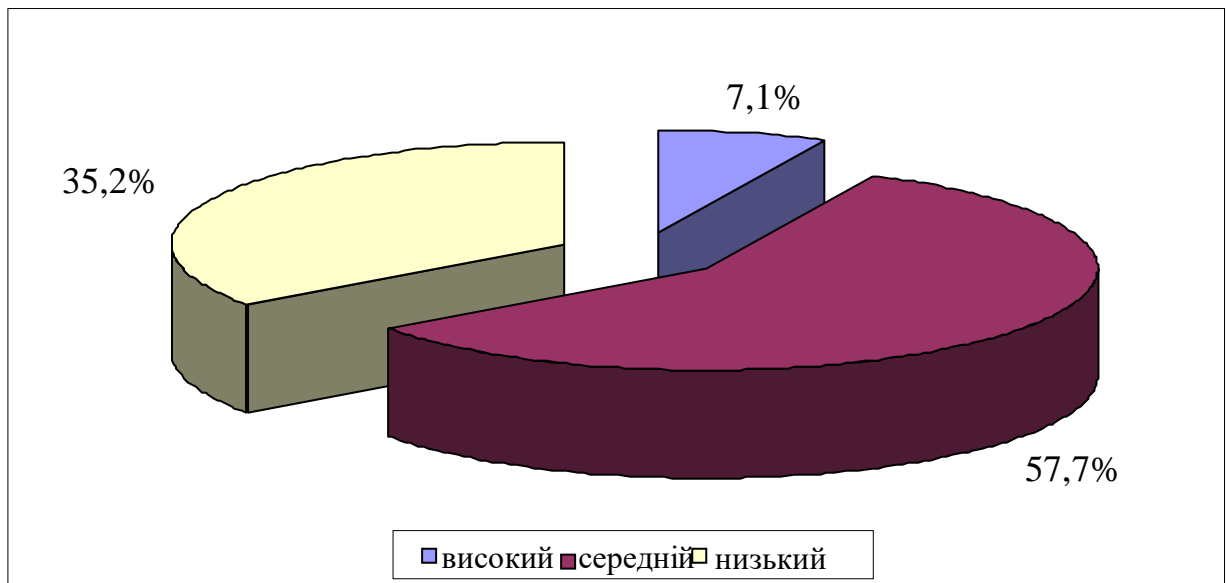


Рис. 2.6. Показники емоційної зрілості підлітків

Низький рівень емоційної зрілості характерний для 35,2% респондентів і проявляється в низькій саморегуляції, недостатній експресивності, слабо вираженій емпатії.

Порівняльна характеристика середніх показників обох вікових груп досліджуваних виявила варіативність показників за трьома шкалами емоційності (експресивність, саморегуляція, емпатія) та додаткової шкали – відвертості. Відображені дані у діаграмі (рис.2.7) демонструють значну різницю в середніх показниках шкали експресивності: середня група має бал 35,8, старша група – 60,8. Експресивні підлітки більш відкриті, їм легше збільшувати коло знайомих та друзів, адже жести, міміка, оригінальний вираз обличчя краще закарбовуються в пам'яті та надають позитиву. Експресивність дозволяє підлітку чіткіше передати власну думку та ставлення, що підвищує соціометричний статус в колективі ровесників.

Показники саморегуляції як складової емоційності також показали відмінність у досліджуваних групах підлітків майже в два рази: середня група – 26,9 балів, старша підліткова група – 54,4 балів. Одержані дані

співпадають з показниками саморегуляції за іншими методиками та підтверджують її недостатню сформованість і в емоційному аспекті.

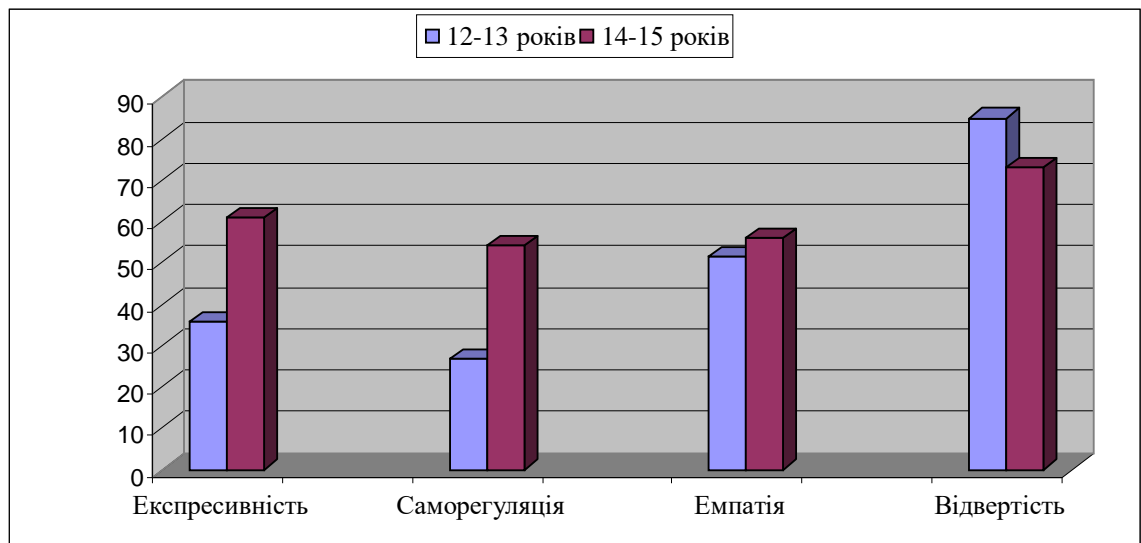


Рис. 2.7. Вираження показників шкал емоційності (у балах)

Важливим показником емоційної зрілості особистості є емпатія, яка базується на почуттях та не залежить від інтелектуальних здібностей і розглядається як здатність розуміти світ переживань іншої особистості, як здатність пристосовуватись до емоційного життя іншого. Емпатія являє собою афективну (емоційну) форму ідентифікації. Однак, якщо при ідентифікації стан іншої людини визначається на основі раціональної інтерпретації, то при емпатії – на основі емоційного співпереживання. Емпатія пов'язана з прийняттям іншої людини такою, якою вона є. Її також називають емоційним резонансом на переживання іншої людини. Вона скерована на співпереживання, розуміння відносин, психічних станів іншого у формі співчуття [309]. Емпатія розвивається поступово, з раннього дитинства і підліток уже здатний приймати іншу людину такою, як вона є, розуміти і відчувати інших, адекватно використовувати свій емоційний стан. При заняттях бойовими мистецтвами важливо мати достатній рівень емпатії для того, щоб поважати суперника під час змагань, слідкувати в навчально-тренувальному процесі за своїми емоціями і рівнем агресії. Під час виконання кидків страхувати партнера по команді, больові прийоми виконувати плавно, а силу ударів контролювати. При випадковій травмі під

час змагань та програші учасника, необхідно віднести з розумінням і співпереживанням. За даними діаграми (рис. 2.7.) середній показник емпатії у підлітків 12-13 років складає 51,5 балів, а показник групи підлітків 14-15 років – 56,2 бали, що свідчить майже про однаковий розвиток емпатії, незважаючи на різницю у віці.

В опитувальник також включено додаткову шкалу відвертості, що спрямована на з'ясування щирості відповідей. Показники цієї шкали визначені високим рівнем відвертості для обох груп підлітків: середня – 85 балів, старша – 73,3 бали. Це свідчить про правдивість відповідей підлітків, їх мотивованість та бажання дізнатись про себе, що підтверджує достовірність отриманих даних.

2.3. Вплив взаємовідносин тренера з учасниками спортивних секцій на розвиток саморегуляції поведінки підлітків

Важливою складовою майстерності тренера є його майстерність у формуванні особистості юного спортсмена. Процес формування особистості підлітка можна представити як функціонування складної динамічної системи, взаємодія елементів якої зумовлена ведучою роллю й авторитетом тренера, впливом зовнішнього середовища, станом підлітка. Тому майстерність тренера треба розглядати як цілеспрямовану систему властивостей особистості, регуляції відносин, обумовлених основними формами життєдіяльності підлітка, виявлення змін у становленні його особистості і визначення оптимальних способів впливу на неї.

Насамперед, тренер повинен уміти керувати командою на змаганнях: проводити установку на гру (змагання) і розбирати її після закінчення; керувати командою у перерві, у тайм-ауті; обов'язково індивідуально розмовляти з кожним спортсменом до і після змагань. При будь-яких обставинах тренер повинний бути завжди інформований про свого вихованця, його життя, можливості, устремління, інтереси. Тренер повинен виховувати в собі вміння, терпіння, бажання працювати з командою.

Особливо важливо для підлітків, щоб тренер був емоційним, але зібраним при виконанні кожної вправи. Інакше, дивлячись на нього, юні спортсмени будуть тренуватися в'яло, без емоцій.

Професійного тренера відрізняє вміння мобілізувати юних спортсменів на краще виконання задач, що стоять перед ними, постійно контролювати їхню діяльність, вчасно надавати їм необхідну допомогу. Необхідно наполегливо і терпляче розпізнавати серед підлітків лідерів, дійсних організаторів, людей із тверезим розумом і практичною кмітливістю, людей, що з'єднують відданість з вмінням без шуму налагоджувати міцну і дружню спільну роботу великого колективу.

Тренер має систематично враховувати результати педагогічної праці, використовувати педагогічні ідеї і методичні рекомендації в практичній діяльності, навчати підлітків, що займаються в спортивних секціях, застосовувати знання на практиці, вміло аналізувати педагогічну ситуацію і вибирати найбільш ефективні засоби впливу на юних спортсменів [61]. Різноманіття факторів, що впливають на навчально-виховний процес, особистість самого тренера, діяльність юних спортсменів, а також складність роботи тренера не завжди дозволяють точно, всебічно й об'єктивно враховувати результати його праці, особливо у вихованні підлітків. Обсяг проведеної навчально-виховної роботи іноді не відповідає якості й ефективності педагогічних впливів, вважають А.А. Деркач та А.А. Ісаєв [84].

Якість педагогічної праці тренера визначається рівнем його спортивної підготовки, психолого-педагогічними знаннями про об'єкт своєї діяльності, ступенем підготовленості до кожного конкретного тренування, виховного заходу і змагання.

Оцінка педагогічної діяльності тренера складається з оцінки придбаних вихованцем конкретних спортивних навичок і умінь, тієї особистісної позиції, що він займає у своїй команді, і з оцінки підготовленості тренера. Оцінити результати своєї роботи тренеру досить важко, тому що аналізуються вчинки, почуття і знання, обумовлені мотивами, поглядами,

звичками, переконаннями вихованців. Інакше кажучи, оцінка повинна виявляти і зовнішні дії, і, по можливості, внутрішній світ юного спортсмена.

Проблема обліку результатів роботи тренера пов'язана з визначенням критеріїв оцінки і кінцевих результатів навчально-виховної роботи. Ці показники містять деякі непрямі дані про користь того або іншого заходу для самих юних спортсменів, але сам по собі захід ще не свідчить ні про рівень зрілості дитячого спортивного колективу, ні про розвиток юних спортсменів, ні про отримані ними спортивні уміння або досвіді моральних відносин.

У своїх дослідженнях Б. Ф. Ведмеденко [57] вважає, що вплив взаємостосунків особистості тренера з учасниками спортивних секцій визначають за:

- 1) рівнем зрілості дитячого спортивного колективу:
 - а) рівнем готовності колективу до виконання спортивних і суспільно корисних справ;
 - б) рівнем організованості, діловитості колективу і здатності до подолання труднощів;
 - в) рівнем турботи про кожного спортсмена колективу, відповідального ставлення кожного до колективу;
- 2) рівнем вихованості підлітків:
 - а) почуттям приналежності до дитячого спортивного колективу, за діяльність якого він і його товариші відповідають;
 - б) успішною участю у спортивно-масових заходах, якості їх проведення;
 - в) оволодінням визначеними навичками і знаннями, необхідними для проведення спортивно-масових і суспільно корисних справ, ігор (особливо важливі організаторські і спортивні навички);
 - г) розширенням досвіду моральних відносин в умовах систематичної спільної діяльності в команді.

Досвід моральних відносин юних спортсменів до праці, спорту, до своїх обов'язків, товаришів, дорослих, до рідної землі, до природи – головний

результат виховної роботи. Уся спортивно-масова робота з підлітками повинна бути спрямована на досягнення високого ідейно-морального рівня.

Для діяльності тренерів високого рівня майстерності характерно стійке позитивне ставлення до своєї діяльності, інтерес до справи, визначена система в роботі. Тренери розуміють оздоровчі, освітні, виховні завдання, уміють намітити шляхи їх вирішення і прогнозують кінцеві результати роботи. Враховують особливості віку, статі, стану здоров'я, фізичного розвитку і фізичної підготовленості підлітків. Знають свій вид спорту. Успішно формують у дітей стійкий інтерес до спорту. Уміють яскраво і захоплюючи розкривати перспективи систематичних учбово-тренувальних занять, переносити на тренування з юними спортсменами принципи технічної і тактичної підготовки сучасного спорту. Раціонально використовують час, відведений на виконання задачі, діють чітко і впевнено, організують суспільну активність підлітків. Формуючи у них визначені суспільні і моральні уявлення, поняття, вони прагнуть, щоб ці ідеї ставали мотивами, що спонукають і направляють поведінку і діяльність юних спортсменів. Суспільно-політична робота з підлітками завжди у центрі уваги цих тренерів. Вони відрізняються багатою вигадкою, ініціативою, гарними педагогічними здібностями [58].

М. Ф. Гриненко і Г. Г. Саноян [80] стверджують, що тренери з високим рівнем майстерності під час організації спортивно-масової роботи обґрунтовують необхідність участі підлітків у тому або іншому виді діяльності, активно керують тренуванням, сполучаючи роботу із сильними, слабкими і середніми спортсменами, виявляють творчу ініціативу в конкретизації вправ, розробляють їхні нові варіанти. Тренери самокритично оцінюють результати своєї роботи, піклуються не про зовнішній ефект, а про виховну доцільність кожного заходу. Уміють контролювати, вчасно поправляти і заохочувати вихованців, об'єктивно оцінювати діяльність. Вони постійно в курсі нових досліджень в області теорії і методики фізичного виховання і спорту, психології спорту. Легко оперують специфічними

формами і методами діяльності юних спортсменів. Мають тісний контакт із батьками і громадськістю, знають положення в родині вихованців, їхні інтереси, запити і нестатки. Тренери відрізняються високою вимогливістю до юних спортсменів і до себе, привчають вихованців до правильного режиму навчання, праці, відпочинку, харчування, сну, до виконання санітарно-гігієнічних правил. Моральний вплив вони роблять насамперед особистим прикладом. Такі тренери уміло враховують конкретні педагогічні ситуації, обирають найбільш доцільні прийоми впливу. На прикладах із практики спорту формують у хлопців почуття товариства, уміння у важких умовах змагань домагатися перемоги. У команді створюють невимушену обстановку, сприяють розвиткові ініціативи і самостійності підлітків [80].

Для тренерів середнього рівня майстерності характерно позитивне ставлення до спортивно-масової роботи з підлітками. Вони розуміють її задачі, але мають труднощі в їх практичній реалізації. Їх більше зацікавлює сам процес навчально-виховної діяльності, чим її кінцевий результат. Не завжди усвідомлюють вони послідовність своїх дій, не можуть пояснити їхню доцільність, використовують випадкові прийоми і способи дій. Їм подобається живе спілкування з дітьми, напруженість повсякденної роботи. В основі їхнього ставлення до навчально-виховної роботи лежить захопленість справою. Вони охоче беруться за ті види діяльності, що більше люблять, що їм краще вдається, ігноруючи малоцікаві, але необхідні ділянки роботи. Виявляють творчість у проектуванні справ команди, але дії їхні носять індивідуальний характер. У роботу залучають лише активістів команди. Раціонально розподіляють час, відведений на виконання задачі, але діють найчастіше непевно, утрудняються у пошуках нових прийомів активізації діяльності юних спортсменів. Правильно оцінюють педагогічну ситуацію, є ініціаторами більшості справ у команді. Формально використовують прийоми педагогічного впливу з розвитку самостійності й ініціативи підлітків.

У тренерів низького рівня майстерності ціль у роботі з підлітками чітко не визначена. В основі їхньої діяльності, як правило, лише тактичні, невідкладні задачі. Вони не ставлять досить конкретно перед собою і вихованцями далеких перспектив діяльності, уся їхня робота складається із сукупності близьких і середніх перспектив діяльності, при цьому останні часто виникають зненацька для тренера. Тому результат діяльності таких тренерів залежить від цілого ряду випадкових факторів. Вони із задоволенням використовують різноманітні «розробки» учбово-тренувальних занять, виховних заходів, але до методичних рекомендацій і навчальних посібників ставляться скептично. Недостатньо уважно відносяться до виховання у підлітків почуття обов'язку й особистої відповідальності за їх виконання. Вихованці часом не приховують свого недоброзичливого ставлення до тренера, припускають іронічні репліки в його адресу. Найбільш гарні організатори серед юних спортсменів воліють приймати участь у спортивно-масових справах поза командою і неохоче включаються в її життя. Актив команди діє формально. Підлітки позбавлені можливості виявляти свою активність і особисту відповідальність через вимоги беззаперечного підпорядкування. У такій ситуації нерідко мають місце примусові заходи, адміністрування при слабко поставленій роз'яснювальній роботі з вихованцями.

На нашу думку, сучасний тренер має розвивати у підлітків ініціативу і самостійність, учити переборювати труднощі. При цьому він повинен прагнути, щоб його вихованці вміли: визначати мету своєї спортивної роботи, розробляти план дій, організувати обговорення цього плану в спортивній команді; обладнати місця для проведення тренувань і змагань, готувати спортивне спорядження й інвентар, розподіляти товаришів для виконання різних завдань, захоплювати товаришів майбутніми тренуваннями і змаганнями, організувати в команді змагання за краще виконання різних вправ, елементів техніки. Особлива увага сучасного тренера повинна звертатись на те, щоб інструктори з різних видів спорту прагнули: прививати

юним спортсменам любов до спорту, бути щирими і тактовними стосовно однолітків, прислухатися до їх висловлень, обережно виправляти їх, якщо вони помиляються. Уміти переконувати підопічних, домагатися, щоб усі розуміли справедливість сказаного, впливати на хлопців своєю захопленістю, бути упевненими в успіху, вимагати категоричного виконання своїх завдань тільки у виняткових випадках. Завжди приходити на тренування в гарному настрої, веселим, добрим і чуйним. Хлопці повинні відчувати, що перемогли вони; не показувати свою втому; організовувати в команді випуск стінної газети або бойового листка; бути суворим до порушників; вірити у вольового товариша більше, ніж у здатного, але примхливого; завжди шукати важку роботу.

Для розвитку саморегуляції поведінки підлітків засобами бойового мистецтва, важливими, за нашим припущенням, є взаємовідносини між тренером і учасниками секції. Тому наступним етапом нашого дослідження було визначення наявних стосунків учасників секції і тренера. З цією метою ми застосували методику «Тренер – спортсмен», розроблену Ю. Ханіним і А. Стамбуловим [303]. Діагностика взаємовідносин проводилась за трьома критеріями: гностичний, емоційний, поведінковий.

Гностичний критерій передбачає виявлення рівня компетентності тренера, як фахівця і професіонала своєї справи. За результатами дослідження 41,9% підлітків 12-13 років та 54,3% підлітків 14-15 років вважають свого тренера фахівцем високого рівня. 54,3% респондентів підліткової групи 12-13 і 45,7% респондентів старшої групи підлітків відзначають свого тренера як фахівця та наставника середнього класу. Також, чотири підлітки середньої групи (3,8%), вважають що їх тренер має низький рівень компетентності та майстерності. У старшій групі підлітків ніхто не вважає, що їх тренер професійно некомпетентний.

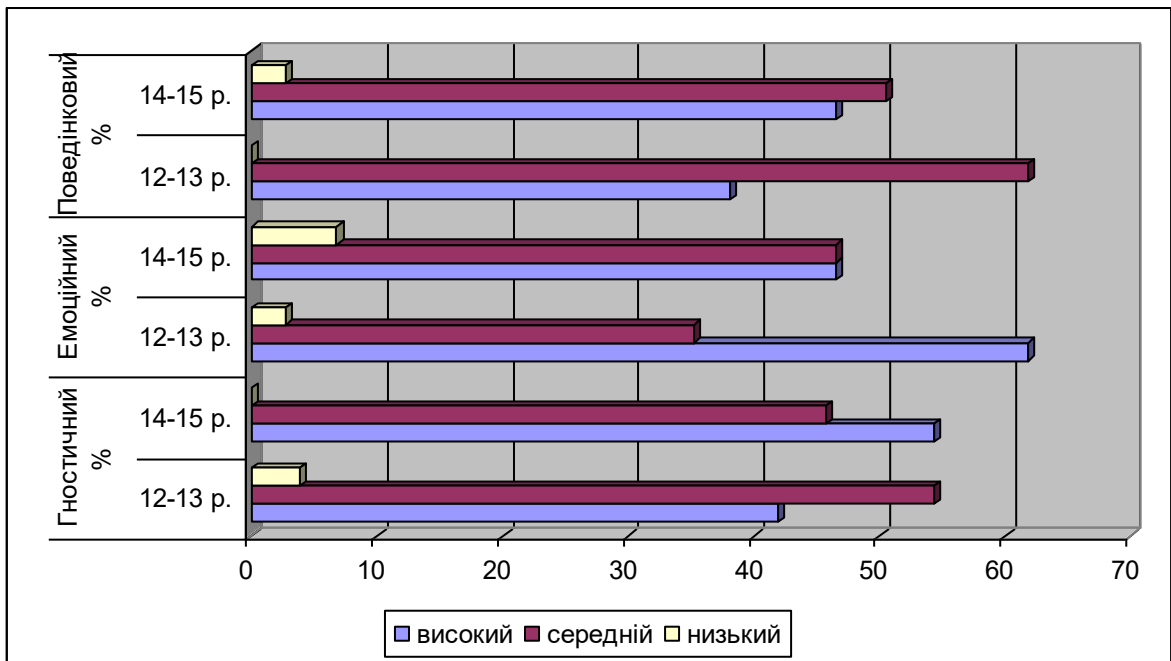


Рис. 2.8. Показники рівнів ставлення учасників спортивної секції середньої і старшої групи до тренера

Емоційний критерій спрямований на оцінку дій, вчинків, поведінки тренера під час різних ситуацій на заняттях з бойових мистецтв. Більшість (61,9%) підлітків 12-13 років вважають свого тренера доброю, врівноваженою особистістю і відносять його до високого рівня емоційної взаємодії. 35,3 % підлітків віднесли свого тренера до середнього рівня; 2,8% підлітків відзначили низький неадекватний рівень емоційності тренера. З діаграми (рис. 2.8) видно, що однакова кількість підлітків (46,6%) надала своєму тренеру статус високої та середньої емоційності. Але є підлітки (6,8%), які вказують на емоційну нестійкість свого тренера, яка проявляється у авторитаризмі, надмірному контролі.

Високий рівень поведінкового критерію у тренера відмітили 38,1% підлітків 12-13 років та 46,6% старшої підліткової групи. Ці дані вказують на позитивну взаємодію тренера і спортсмена. Респонденти вважають тренера справедливою людиною, його оцінка для них дуже важлива, а слово – закон.

Щодо показника середнього рівня поведінкового критерію, то він становить 61,9% для підлітків середньої групи та 50,6% для старших за віком підлітків. Це свідчить про наявність певного позитивного взаємозв'язку

тренера бойових мистецтв з учасниками секції. Ці підлітки охоче підтримують контакти з тренером, виконують поставлені завдання та настанови, але при цьому не виявляють власної ініціативи.

Під час діагностики респондентів підліткової середньої групи показників з низьким рівнем розвитку поведінкового компоненту у тренера за оцінками дітей не виявлено. 2,8 % підлітків вказали, що час від часу не сприймають настанови тренера, а вказівки виконують формально, виявляючи дратівливість. За результатами опитувальника, підлітки вважають, що тренер мало приділяє уваги, карає за найменші провини, ніколи не вислуховує думку інших, тобто віднесли його до низького рівня розвитку поведінкового компоненту взаємодії.

Виявлено, що підлітки, які мають вищі показники саморегуляції поведінки, вважають свого тренера фахівцем високого рівня, людиною доброю, емоційно врівноваженою у взаєностосунках, справедливою, оцінка тренера є для них дуже важливою. І, навпаки, підлітки з низькими рівнями саморегуляції поведінки вважають тренера професійно некомпетентним, емоційно нестійким, що проявляється в авторитаризмі, надмірному контролі їх наставника, неувважності до їх потреб і проблем. Час від часу такі підлітки не сприймають настанови тренера, а вказівки виконують формально, виявляючи дратівливість.

Одержані дані дозволяють стверджувати, що важливим чинником розвитку саморегуляції поведінки підлітків є оптимізація їх взаєностосунків із тренером у процесі оволодіння бойовими мистецтвами.

2.4. Стильові особливості та узагальнені показники саморегуляції поведінки підлітків на заняттях з панкратіону

Специфіка впливу індивідуального стилю саморегуляції поведінки підлітків на психічні стани виражається в тому, що у навчально-тренувальному процесі з панкратіону і у змагальному періоді збільшується щільність взаємозв'язку між стильовою саморегуляцією і відображенням

психічних станів спортсменів. Особливості стильової саморегуляції значно взаємопов'язані з такими проявами психічного стану підлітків, як стабільність саморегуляції, психічне втомлення, працездатність, адаптованість, прояви властивостей уваги, а їх стан в різні періоди ігрової діяльності.

Згідно з концепцією В. І. Моросанової [188], визначаються дві форми індивідуальних стилів: індивідуальний стиль реалізації дії (різних видів активності) та індивідуальний стиль функціонування свідомості (саморегуляції цієї активності). Саморегуляція довільної активності людини визначається як системно організований психічний процес щодо ініціації, побудови і керування всіма видами і формами зовнішньої і внутрішньої активності, що спрямовані на досягнення визначених цілей. При цьому процес саморегуляції розглядається як цілісна, відкрита інформаційна система, що реалізує взаємодію функціональних ланок, які визначаються специфічними регуляторними функціями і системно пов'язані у загальному процесі регуляції. Модель системи усвідомленого саморегулювання включає функціональні ланки цілі діяльності, моделі значущих умов, програми виконавчих дій, критеріїв успішності, оцінки і корекції результатів. Кожна ланка реалізується відповідним регуляторним процесом: плануванням цілей, моделюванням умов, програмуванням, контролем і корекцією результатів [130].

Індивідуально-типологічні особливості особистості кожного не можуть не позначатись на проявах їх саморегуляції, утворюючи так звані стильові характеристики саморегуляції. Оптимальне поєднання індивідуально-типологічних проявів особистості в саморегуляції дає високий рівень стильових характеристик. Спонтанні показники індивідуально-типологічного призводять до утворення низького рівня стильових характеристик саморегуляції. Між ними можна виділити середній рівень, в якому достатня сформованість окремих проявів саморегуляції поєднується зі спонтанністю поведінки в інших.

Діагностика здійснювалась за допомогою методики: «Стильові особливості саморегуляції поведінки» В. І. Моросанової [188]. Отримані результати зображені на діаграмах (рис. 2.9. – підлітки 12-13р., рис. 2.10. – підлітки 14-15 років), що вказують на рівні стильової саморегуляції поведінки.

Показники високого рівня стильової саморегуляції характерні в середній групі для 4,7% респондентів, що значно менше показників старшої підліткової групи, де цей рівень досягає 20%. Отже, з віком удосконалюються вміння саморегуляції, планування послідовності розпочатої діяльності, моделювання, аналізу недоліків і перемог, оцінювання своїх результатів та прийняття позитивних рішень у складних ситуаціях.

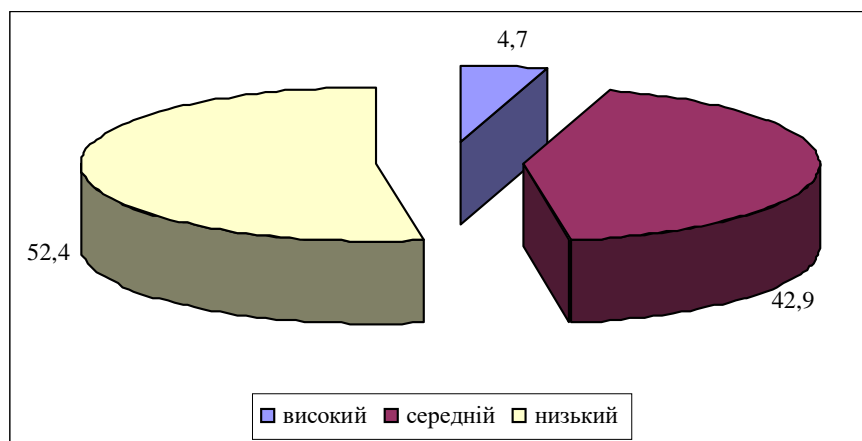


Рис. 2.9. Рівні стильової саморегуляції поведінки підлітків 12-13 років

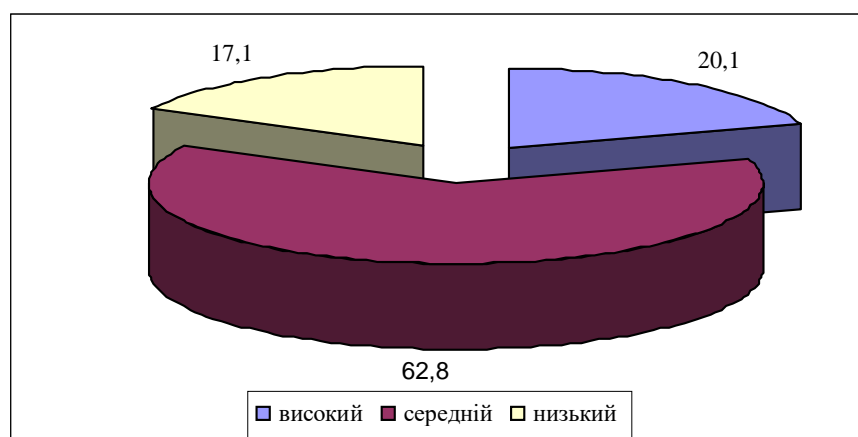


Рис. 2.10. Рівні стильової саморегуляції поведінки підлітків 14-15 років

Показники середнього рівня стильової саморегуляції поведінки характерні для 42,8% підлітків 12-13 років, та 62,8% підлітків 14-15 років. Це

свідчить про нормовану поведінку, але з недоліками в плануванні своєї діяльності, в регуляторній гнучкості, адекватному самостійному виборі рішень. Підлітки цих груп не завжди можуть помічати свої помилки та навіть не прислуховуються до порад рідних і друзів. Не можуть правильно оцінювати результати, а у випадку втоми, невдач, спортивних травм і монотонної роботи, можуть недбало віднестись до розпочатої справи та своїх обов'язків.

Низький рівень стильової саморегуляції поведінки характерний для 52,4% підлітків середньої групи та 17,1% підлітків старшої групи. Ці дані є свідченням несприятливої ситуації щодо характеристик саморегуляції на початковому етапі тренувань з панкратіону.

Стильові особливості саморегуляції можна охарактеризувати за 6 показниками: планування (Пл), моделювання (М), програмування (Пр), оцінювання результатів (ОР), гнучкість (Г), самостійність (С). Результати дослідження стильової саморегуляції поведінки за середніми показниками цього критерію ілюструє рис. 2.11.

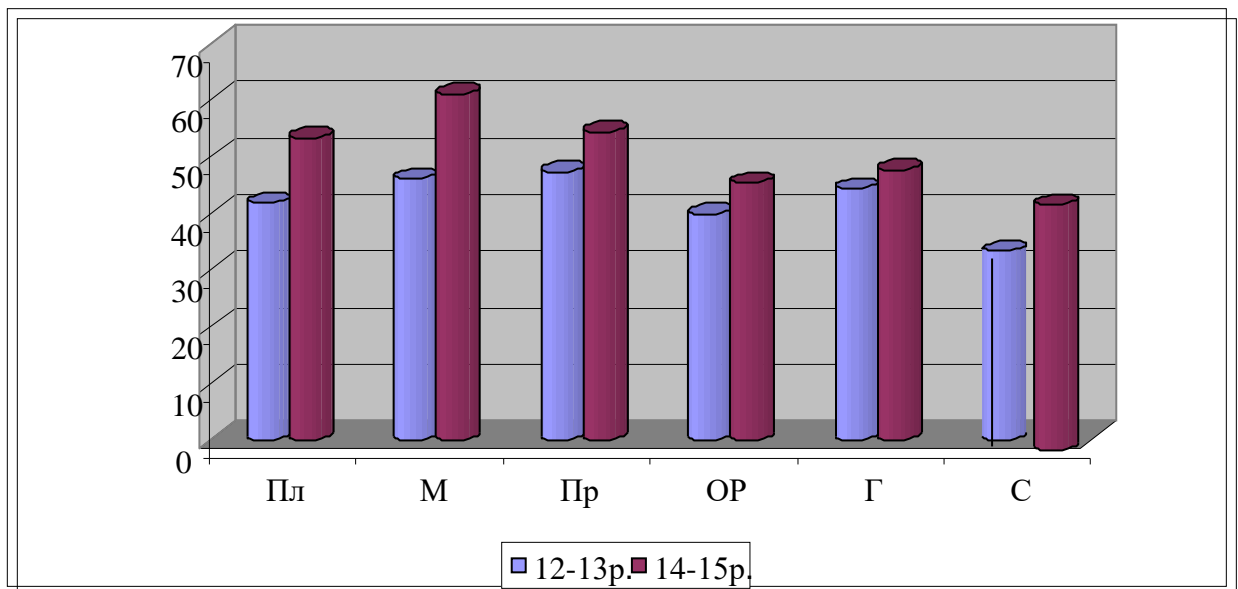


Рис. 2.11. Показники стильової саморегуляції поведінки середньої і старшої підліткової групи (у балах)

Як бачимо, сформованість планування проявляється на рівні 41,8 балів респондентів середньої підліткової групи та 53,3 балів респондентів старшої групи підлітків.

Моделювання поведінки необхідне для здійснення важливих внутрішніх та зовнішніх процесів. Здатність до моделювання для респондентів середньої підліткової групи має показник вираженості у 46,2 балів, тоді як для підлітків старшої групи він значно вищий – 61,1 бал. Недостатня розвиненість здатності до моделювання зумовлює ймовірність існування певних труднощів у визначенні мети і програми дій, адекватних наявним ситуаціям. Підлітки важко звикають до змін, не помічають своїх помилок при виконанні вправ, почуваються невпевнено та віддають перевагу імпульсивним реакціям на заняттях.

Критерій програмування проявився на рівні 47,4 балів для підлітків середньої групи та 54,4 балів для підлітків старшої групи, що свідчить про недостатнє вміння підлітків середньої групи продумувати наслідки своїх дій та способи досягнення цілей, тоді як у більш старших підлітків ця здатність розвинена краще.

Здатність до оцінювання результатів також є більш високо розвинутою у старших підлітків (54,4 бали), ніж у молодших (40 балів), тобто більшість підлітків 12-13 років не завжди можуть адекватно оцінити свої успіхи чи помилки.

Показники ж регуляторної гнучкості у вибірці підлітків дав майже однакові результати: для групи 12-13 років – 44,4 балів, для групи 14-15 років – 47,7 балів. Підлітки планують свою діяльність залежно від оцінки оточуючих (рідні, вчителі, тренер, друзі), часто прислухаються до порад інших.

Середній показник самостійності для підлітків середньої групи складає 33,4 бали, для старшої вікової групи – 43,3 бали. Отримані дані свідчать про невисоку здатність підлітків (особливо 12-13 років) самостійно планувати діяльність і контролювати поведінку, несамостійність у прийнятті рішень,

залежність від думок та оцінки оточуючих. Як правило, у таких осіб не проявляються вміння виділяти умови досягнення успіху та складати адекватні програми власних дій.

Отже, порівняльна характеристика стильових особливостей саморегуляції поведінки у підлітків двох груп, дозволяє констатувати про переважно невисокі показники прояву стильових особливостей саморегуляції на заняттях з панкратіону, особливо у групі молодших підлітків.

У відповідності до завдань нашого дослідження, описаних вище, нами були використані також методика «Оцінка психічної надійності» В. Е. Мільмана [178] (для оцінки психічної надійності спортсменів) та тест діагностики форм агресії Басса-Даркі [84]. Ці дані у розгляді особливостей саморегуляції поведінки підлітків є важливими з огляду саме на специфіку панкратіону.

Психічна надійність у підлітків розглядається нами як стійкість функціонування основних механізмів саморегуляції в умовах тренувального та змагального процесу. Визначення психічної надійності здійснювалось за такими показниками: змагальна емоційна стійкість (ЗЕС); саморегуляція у контексті психічної надійності (СР); мотиваційно-енергетичний показник (М-Е), стабільність до перешкод (Ст.-П).

Проведена діагностика вказує на варіативність показників рівня психічної надійності у різних вікових групах підлітків. Зокрема, нами зафіксовано високий рівень змагальної емоційної стійкості у 20,9% підлітків середньої групи та 32,4% у підлітків старшої групи, що відображено на рис. 2.12 і рис. 2.13.

Для 15,3% підлітків середньої і 22,8% старшої групи характерний середній рівень показників змагально-емоційної стійкості. Цим учасникам спортивної секції не заважає перед-змагальне хвилювання, але може негативно впливати на ступінь і характер виступу на змаганнях.

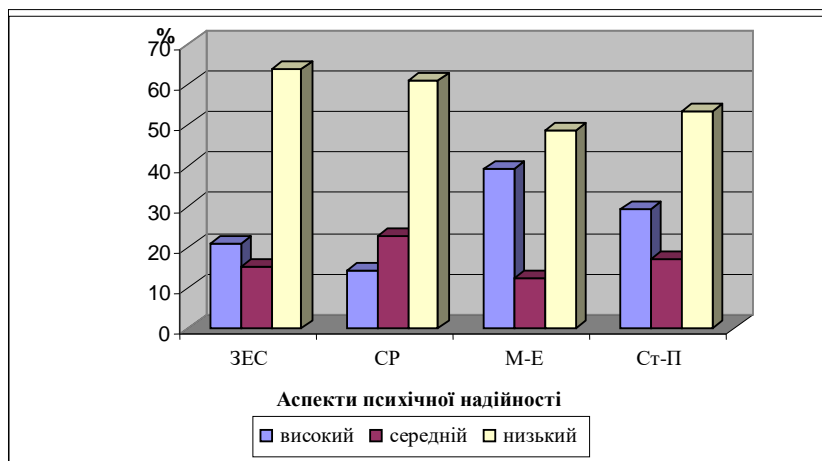


Рис. 2.12. Співвідношення рівнів психічної надійності в середній групі підлітків (%)

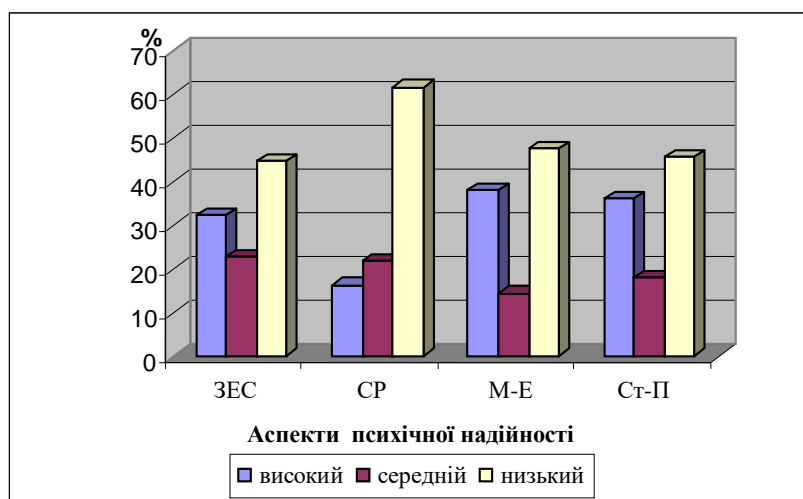


Рис. 2.13. Співвідношення рівнів психічної надійності в старшій групі підлітків (%)

Низький рівень змагально-емоційної стійкості характерний для значної кількості підлітків середньої групи (63,8%) та для 44,8% підлітків старшої групи. Це зумовлено, на нашу думку, як віковими фізіологічними особливостями пубертатного періоду, так і низьким загальним рівнем сформованості саморегуляції поведінки. Щодо саморегуляції, то як показник психічної надійності, вона виражена недостатньо: 60,9% підлітків середньої групи та 61,9% старшої мають низький рівень саморегуляції.

Це пояснюється слабким ступенем регуляції своїх емоцій, психічної надійності підлітків, що почали займатися панкратіоном, а отже, потребує їх

розвитку на заняттях для покращення результативності спортивної діяльності.

Отримані дані діагностики мотиваційно-енергетичного критерію виражені майже однаковими показниками у середній та старшій підліткових групах, що зумовлює рівність їх спонукання і до занять спортом, і до успіху у тренувальній діяльності. Показники мотиваційно-енергетичного критерію підлітків 12-13 років: 39,1% респондентів з високим рівнем мотиваційно-енергетичного критерію психічної надійності, 12,4% респондентів з середнім рівнем та 48,6% з низьким рівнем. Показники мотиваційно-енергетичного критерію підлітків 14-15 років майже ідентичного характеру: 38,1% респондентів з високим рівнем, 14,3% з середнім та 47,6% з низьким рівнем.

Показники стабільності до перешкод (Ст.-П) вказують на стійкість внутрішньо-функціонального стану підлітків та дають можливість визначити стабільність спортивної техніки і тактики, реакцію щодо різних подразнень, перешкод. Високий рівень стабільності до перешкод у підлітків групи 12-13 років становить 29,5%, а у підлітків 14-15 років – 36,2%. Середньому рівню відповідають 17,2% підлітків середньої підліткової групи і 18,1% підлітків, що відносяться до старшої групи. Підліткам з цим рівнем можуть заважати хвилювання щодо вдалого виступу на змаганнях. Також у них спостерігаються коливання у стабільності результатів. Низький рівень стабільності до перешкод, виявлено у 53,3% підлітків 12-13 років та у 45,7% старшої групи.

Під час занять контактними бойовими мистецтвами підлітки прагнуть до перемоги, підвищення попередніх результатів та досягнення поставлених цілей. Це, в свою чергу, спонукає до вираження агресії різного рівня інтенсивності. При надмірній агресивності спортсмен може виявляти конфліктність та проявляти агресивні дії, що є небажаним у бойових мистецтвах. Також підвищена агресивність знижує саморегуляцію поведінки.

Визначення рівня агресивності підлітків та її зв'язку з саморегуляцією поведінки є важливим аспектом нашого дослідження, оскільки це дає

можливість виявити недоліки в поведінці підлітків у різних ситуаціях на тренуванні. Дослідження проводилось за опитувальником Басса-Даркі, який дає можливість виявлення у підлітків схильності до прояву агресії та ворожості. Вираження форм агресії визначалось за середніми показниками фізичної агресії (ФА), непрямой агресії (НА), роздратування (Р), негативізму (Н), образи (О), підозрливості (П), вербальної агресії (ВА), почуття провини (ПП).

Варіативність показників прояву агресії і ворожості під час занять бойовими мистецтвами у досліджуваних групах підлітків проілюстрована на діаграмі (рис. 2.14). Як бачимо з рис. 2.14 показники у старшій групі підлітків дещо вищі, ніж у молодшій. Найбільш вираженими формами прояву агресії підлітків обох груп є негативізм та фізична агресія. Підлітки 12-13 років мають середній бал з фізичної агресії (ФА) 62, а підлітки старшої групи – 68. Це дещо завищені показники. У стані розгніваності підлітки з таким рівнем агресивності здатні ударити інших, інколи і через відсутність саморегуляції.

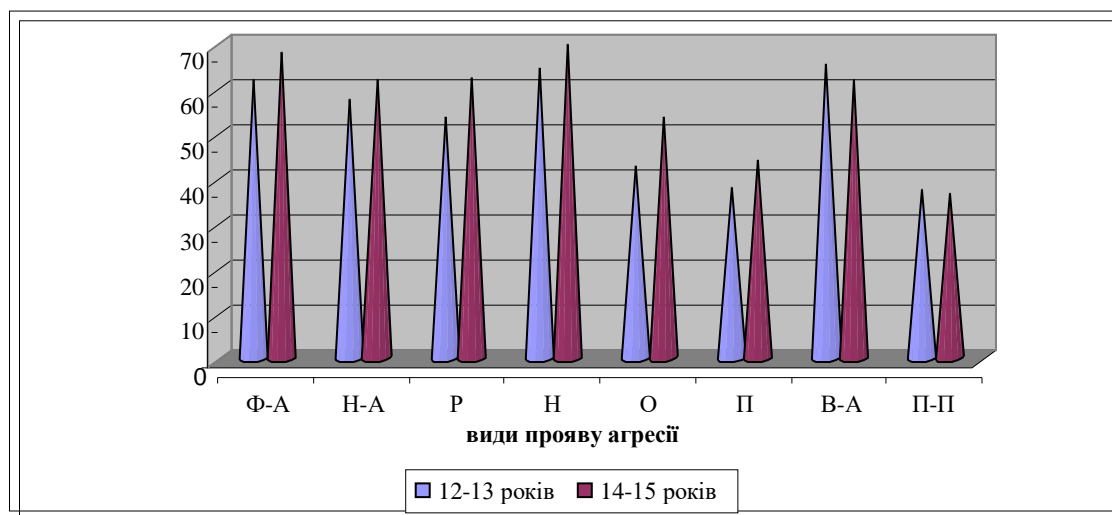


Рис. 2.14. Порівняння показників форм прояву агресії у середній та старшій підліткових групах (у балах)

Негативізм (Н), що характеризується опозиційною манерою поведінки, взагалі властивий підлітковому віку, тому його підвищення в обох групах не є винятком: середньостатистичні дані цього показника для середньої групи

складають 64,7 балів, для підлітків старшої групи – 70 балів. Такі результати свідчать про можливість прояву підлітками непокори, суперечок батькам, родичам, друзям, учителям та тренеру на заняттях.

Вияв вербальної агресії у поведінці підлітків середньої групи дещо вищий, ніж у поведінці старших учасників бойових мистецтв: 65,4 балів та 62,3 бали відповідно. Під час тренувальної та змагальної роботи вербальна агресія може проявлятися у частих суперечках, напруженій розмові, викриках тощо, що суперечить правилам бойових мистецтв, а отже – потребує корекції.

Показники непрямой агресії (НА) для підлітків середньої групи менш характерні (57,7 балів), ніж для підлітків старшої групи (62,2 бали). Прояви цієї реакції засвідчують підвищену нервозність, дратівливість, невміння прощати та розуміти іншого. Підлітки можуть гримати дверми, бити кулаком по столі, ламати підручні предмети, ображатися, пліткувати та поводитись некоректно. Приблизно на одному рівні з непрямою агресією виявлені і показники роздратування (Р): 53,6 балів для респондентів групи 12-13 років і 62,7 балів – для групи 14-15 років. Підлітки з підвищеною роздратованістю бувають грубими по відношенню до інших, першими втручаються і розпочинають бійку, схильні до зміни настрою та легко дратуються.

Показник ворожості за методикою Басса-Дарки складається з даних шкал образ (О) та підозрілість (П). Варіативність даних у двох групах за показником образи розподілилась наступним чином: підлітків 12-13 років мають середній бал 43, 14-15 років – 54. Підозрілість (П) виражена на ще нижчому рівні у обох групах: 44 бали у середній групі підлітків, 38 балів – у старшій. Тобто рівень ворожості у досліджуваних підлітків значно нижчий, ніж рівень агресивності.

Щодо виявлення почуття провини (ПП), то воно є невисоким для обох досліджуваних вікових груп підлітків: 37,7 балів для 12-13-рчних підлітків та 36,6 балів для підлітків, старших за віком. Це дозволяє констатувати низький

рівень визнання неправильності своїх дій та вчинків підлітками, що також може бути пов'язано з недостатністю рівня саморегуляції поведінки.

Отже, діагностика агресивності дозволила виявити досить високий для спортсменів, що оволодівають бойовими мистецтвами, рівень неврегульованої агресії, що негативно позначається як на розвитку саморегуляції, так і на спортивних досягненнях. Це дає підстави стверджувати про необхідність розробки спеціальної програми психологічного супроводу тренувальної діяльності для підвищення саморегуляції поведінки підлітків на заняттях з панкратіону з врахуванням особливостей усіх виявлених показників та компонентів.

Відповідно до узагальнення усіх виділених та досліджених компонентів саморегуляції поведінки підлітків, що виявляються в процесі занять панкратіоном, нами були визначені рівні (високий, середній, низький) цієї властивості у підлітковому віці (табл. 2.3).

Таблиця 2.3

N = 210

**Рівні саморегуляції поведінки підлітків
у процесі занять панкратіоном (%)**

Рівні розвитку	Показники саморегуляції		
	Середня група (12-13 років) n=105	Старша група (14-15 років) n=105	Загальна кількість
Високий	20,6	22,5	21,6
Середній	48,2	53,3	50,8
Низький	31,2	24,2	27,6

Високому рівню саморегуляції відповідали високі показники виявлених компонентів, середньому – середні, або змішані, низькому – переважно низькі рівні усіх компонентів або з їх перевагою. Таким чином, високий рівень розвитку саморегуляції мають 21,6% підлітків від усієї вибірки (з них, 20,6% – середньої групи, 22,5% – старшої групи), середній

рівень виявлено у 50,8% (48,2% – у середній групі, 53,3% – у старшій), низький – у 27,6% (31,2% – у середній групі, 24,2% – у старшій).

Узагальнення якісних показників досліджуваного феномену дозволило визначити його психологічні особливості, що представлені у табл. 2.4, з урахуванням рівнів та компонентів розвитку (табл. 2.4.).

Таблиця 2.4

Психологічні особливості розвитку рівнів та компонентів саморегуляції поведінки підлітків на заняттях з панкратіону

<i>Критерій</i>	<i>Рівні</i>	<i>Психологічні особливості</i>
<i>Когнітивний</i>	<i>Високий</i>	<p>Адекватна самооцінка рівня психологічної, фізичної підготовки в процесі бойових мистецтв.</p> <p>Підлітки добре володіють загальними знаннями в галузі спорту та психологічними його складовими; розуміють роль та значення панкратіону як різновиду бойового мистецтва; усвідомлюють шляхи самовдосконалення; уважно спостерігають за поточною інформацією тренера; виявляють причини та знаходять рішення проблем; добре аналізують отриману інформацію. Нові знання про технології і прийоми використовують для підвищення саморегуляції.</p> <p>Високий рівень когнітивного компоненту тісно пов'язаний з такими характеристиками особистості, як відкритість, толерантність, вміння планувати, переконаність у правильності своїх дій, незалежність, самостійність мислення та готовність до ризику.</p>
	<i>Середній</i>	<p>Зацікавленість у заняттях з бойових мистецтв, наявність усвідомленої мети, але з частими сумнівами у собі, що робить мету недосяжною.</p> <p>Мають поверхові знання, плутаються в термінах, недостатньо інформовані про історію бойових мистецтв, обраного виду спорту. Усвідомлення ролі саморегуляції в оволодінні панкратіоном поверхове. Зниженими є ступінь незалежності процесів сприйняття та мислення, міра раціональності переконань, оптимістичність та самооцінка.</p>

	Низький	<p>Майже невиражений спортивно-пізнавальний мотив, що виражається в обмеженні знань з технічної підготовки, історії, статистики тощо у сфері бойових мистецтв. Не аналізують отриману інформацію та не бажають самостійно мислити. Не усвідомлюють ролі саморегуляції в оволодінні панкратіоном.</p> <p>Під час занять бойовими мистецтвами спостерігається байдужість, низька інтенсивність роботи, негативні переживання, страх. Виявляється пасивність, невпевненість, лінь, боязливість, байдужість, непостійність та невизначеність. Після невдач на тренуваннях, уникають, або зовсім не повертаються до розпочатої справи, відносяться до категорії переможених.</p> <p>Дуже слабо розвинута повнота сприймання, пам'яті, уваги. Нераціонально мислять, існує страх та невпевненість у правильності власних дій.</p>
Мотиваційний	Високий	<p>Високо мотивовані на перемогу; ставлять перед собою мету, адекватно обирають методи, засоби та шляхи її реалізації. Безпосередньо надають перевагу завданням підвищеної складності, які завжди прагнуть швидше вирішувати, для того, щоб перейти на вищий рівень оцінки своїх можливостей умінь та навичок. Для досягнення поставлених цілей, проявляють старанність, сумлінність, наполегливість, рішучість, планують оптимальну й активну діяльність.</p> <p>На заняттях бойовими мистецтвами прагнуть до фізичного розвитку, становлення характеру, фізичного самоствердження. При безпосередній розумовій роботі мають бажання займатися спортом для компенсації дефіциту рухливої активності.</p> <p>Підліткам властивий мотив емоційного задоволення, що відображає радість руху та фізичних зусиль, вони прагнуть проявити себе заради власного престижу та поваги знайомих, глядачів, рідних, вміють довести розпочату справу до кінця.</p>

	Середній	<p>На початковому етапі занять бойовими мистецтвами мають бажання займатись обраною справою, підвищувати фізичний розвиток та активність, вивчати техніку і тактику виду спорту, але не прагнуть до спортивних вершин та довготривалих тренувань. Піклуються успіхом своєї команди, бажають бути в нормальних стосунках з напарниками і тренером.</p> <p>Мають потребу в заохоченні та підтримці інших при програші на змаганнях чи невдачі. Зацікавленість до занять при цьому знижується.</p> <p>Підлітки цієї групи мають поставлену мету, зацікавлені займатись бойовими мистецтвами, проте сумніви у собі часто роблять мету недосяжною. Обирають завдання середньої складності, при цьому чекають на схвалення їхньої діяльності. Досить часто розраховують на підтримку інших, не завжди впевнені, що успіх залежить від власних зусиль, що й обумовлює помірний рівень їх активності.</p>
	Низький	<p>Майже відсутня мотивація до занять спортом та мотивація до успіху. Не прагнуть до успіху своєї команди, не бачать необхідності тренуватись, регулювати та розвивати себе, бути в нормальних стосунках з товаришами. Немає стимулу до перемог на змаганнях, зацікавленість до занять дуже низька.</p> <p>У підлітків відсутня чітко визначена мета занять; перемогу вважають недосяжною. Під час занять бойовими мистецтвами може спостерігатися лінь, пасивність, байдужість, страх, пропуски тренувань та невизначеність. Не прагнуть до фізичного розвитку, становлення характеру, фізичного самоствердження. Не виявляють старанності, активної діяльності, сумлінності, наполегливості, рішучості.</p>

Емоційно-вольовий	Високий	<p>Підліткам цього рівня характерне емоційно-стійке самовладання, упевненість у собі, внутрішній спокій, підвищений стан готовності до непередбаченого та нового. У них розвинута саморегуляція в різних життєвих ситуаціях, рівновага емоційного стану та завжди є бажання себе контролювати.</p> <p>У підлітків спостерігаються задатки до лідерства, вони здатні контролювати свою поведінку та можуть висловлювати власну думку. Їм притаманна повага до соціальних норм, у них розвинена емпатія – завжди прагнуть допомогти, співпереживають та розуміють інших. Рівень експресивності та невисока агресивність дозволяє бути відкритими, збільшувати коло знайомих та друзів. Розвинені почуття обов'язку, реалістичні погляди, наполегливість, характеризують силу намірів підлітків та їх прагнення до здійснення поставленої мети.</p>
	Середній	<p>Цілеспрямовані, серйозні, наполегливі, але не завжди впевнені в собі та здатні контролювати свою діяльність. Ці підлітки приймають іншу людину такою, як вона є, розуміють і відчують настрій інших, адекватно використовують свій емоційний стан. Вольова саморегуляція виражена подоланням постійно зростаючих труднощів, але за умови їх середньої складності. При більш складних ситуаціях можливе підвищення негативних емоцій, роздратування, проявів агресії. Не завжди має місце контроль за поведінкою та співчуття до інших.</p>
	Низький	<p>Низький рівень вольових якостей у підлітків, спричинений чутливістю, вразливістю, розгубленістю, емоційною нестійкістю. Рефлексивність у цих дітей невисока, а загальний фон активності, як правило, занижений. Характерна імпульсивність і нестійкість намірів. Підвищена лабільність, невпевненість, можуть призвести до непослідовної та безконтрольної поведінки особистості. Знижений фон працездатності і активності, як правило, компенсується у цієї категорії підлітків підвищеною чутливістю, гнучкістю характеру, винахідливістю. Спонтанність у поєднанні з вразливістю та переживанням традиційних поглядів захищають підлітка від внутрішніх дискомфорту та конфліктів. Слабо виражена експресивність та емпатія.</p>

Таким чином, виявлені нами експериментально дані показників розвитку компонентів саморегуляції поведінки підлітків 12-13 та 14-15 років, дозволяють стверджувати наступне: успішне функціонування саморегуляції поведінки підлітків відбувається за умови цілісного поєднання розглянутих компонентів. У визначеному віковому діапазоні відбувається певний природній розвиток процесів саморегуляції, але він є недостатнім для реалізації успішної спортивної діяльності з панкратіону. З'ясовано, що у підлітків є бажання удосконалювати процеси регуляції власної поведінки за допомогою самовиховання та саморозвитку, проте механізми їх розвитку не є достатньо усвідомленими та розвиненими.

Отже, вивчена специфіка розвитку саморегуляції поведінки підлітків, вказує на необхідність розробки та впровадження у навчально-тренувальний процес підготовки борців з панкратіону психологічного супроводу з метою активізації саморегуляції підлітків, що й стало завданням формувального експерименту.

Висновки до другого розділу

1. Рівень розвитку саморегуляції поведінки підлітків зумовлений розвитком когнітивного, мотиваційного та емоційно-вольового компонентів, які є взаємопов'язаними та доповнюючими.

Когнітивна складова саморегуляції поведінки підлітків в процесі оволодіння панкратіоном характеризується високим (глибока орієнтація підлітків у різних галузях спорту, спортивних термінах, визначеннях, розуміння ролі та значення панкратіону як різновиду бойового мистецтва, усвідомлення шляхів самовдосконалення), середнім (наявність поверхових знань, плутанина в термінах, недостатня інформованість про історію бойових мистецтв, обраного виду спорту, низьке усвідомлення ролі саморегуляції в оволодінні панкратіоном) та низьким (практична відсутність знань та інтересу до них, незнання спортивної термінології, неусвідомлення значення саморегуляції у життєдіяльності людини взагалі та в спортивній діяльності,

зокрема) рівнями прояву. Перевага середнього та низького рівнів когнітивного компонента саморегуляції поведінки підлітків ускладнює процес свідомого оволодіння обраним видом спорту, досягнення позитивних результатів та розвитку саморегуляції в спортивній діяльності.

У мотиваційному компоненті саморегуляції поведінки підлітків при заняттях панкратіоном задіяні три групи мотивів: 1) мотиви занять спортом; 2) мотивація до успіху; 3) мотиви підвищення ефективності тренувань. Серед мотивів занять спортом у підлітків переважають мотиви фізичного та соціального самоствердження. Найнижчі показники має спортивно-пізнавальний мотив, що свідчить про відсутність спонукань до вивчення питань тактичної і технічної підготовки, науково-обґрунтованих принципів тренування. Потреба у досягненні успіху у більшості підлітків виражена на середньому рівні, що зумовлює невпевненість у своїх силах, помірну активність, відсутність прагнення до спортивних вершин і довготривалих тренувань, а також необхідність підтримки і схвалення зі сторони тренера.

Емоційно-вольовий компонент саморегуляції поведінки підлітків призводить до комплексних змін діяльності внутрішніх систем організму під час тренувань та зумовлює особливості вольової регуляції (наполегливість, самовладання). У підлітковому віці він виражений переважно на середньому рівні з тенденцією до низького, що є підґрунтям для його розвитку в рамках комплексної програми з корекції саморегуляції поведінки під час спортивних тренувань.

2. Стельові особливості саморегуляції поведінки підлітків у спортивній діяльності характеризуються наявністю здатності до планування, моделювання, програмування, оцінювання результатів, гнучкості та самостійності. Їх вираженість також є недостатньою в обох вікових групах досліджуваних. Це означає, що більшість нових учасників тренувальних груп занять з панкратіону, не вміють ставити перед собою мету, аналізувати помилки, моделювати свою поведінку, передбачати наслідки своїх дій та досягати цілей, адекватно оцінювати власні успіхи і досягнення, змінювати

свою поведінку в залежності від думки оточуючих та проявляти самостійність в організації поведінки, що також зумовлює необхідність їх врахування в організації тренувань з панкратіону.

3. Важливим показником процесу розвитку саморегуляції у підлітковому віці є психічна надійність, яка проявляється у змагальній емоційній стійкості та стабільності до перешкод. Низький рівень психічної надійності, що виявлений у більшості досліджуваних, виявляється у підвищеному хвилюванні саме на змаганнях, відсутністю постійності до спонукань заняттями спортом, до успіху у тренувальній діяльності, до участі у змаганнях. Низька стійкість внутрішньо-функціонального стану підлітків, зумовлює нестабільність спортивної техніки і тактики, неадекватність реакцій до перешкод, що, безперечно, зумовлює коливання у стабільності результатів та негативно впливає на успішність виступів.

4. Негативний вплив на розвиток саморегуляції поведінки підлітків має підвищена агресивність (особливо фізична, непряма, вербальна агресія, негативізм та роздратування). На тренувальних заняттях це проявляється у підвищеному роздратуванні, образах, грубощах, бійках, ворожості, некоректній поведінці, суперечках, які не сприяють злагодженості тренувань, досягненню поставленої мети як у спортивній діяльності, так і у досягненні надзавдання – гармонійного розвитку особистості підлітка.

5. Якісна характеристика кожного критерію саморегуляції поведінки підлітків дозволила виділити три рівні саморегуляції поведінки підлітків на заняттях панкратіоном: високий (це підлітки з характеристиками високих рівнів когнітивного, мотиваційного та емоційно-вольового компонентів), середній (середні показники усіх компонентів) та низький (низькі показники більшості компонентів).

6. Рівень саморегуляції поведінки підлітка у процесі оволодіння бойовими мистецтвами взаємопов'язаний із особливостями спілкування з тренером: позитивні взаємовідносини з тренером та сприятливий соціально-

психологічний клімат у тренувальній групі сприяють проявам саморегуляції та її розвитку як стійкої характеристики особистості.

В цілому, одержані результати констатувального експерименту зумовили необхідність обґрунтування та розробки спеціальної програми з розвитку саморегуляції поведінки підлітків під час занять панкратіоном з врахуванням виявлених особливостей її розвитку.

Зміст другого розділу дисертації представлено у таких публікаціях автора:

1. Наконечний І. Ю. Морально-поведінковий аспект саморегуляції поведінки підлітків на заняттях панкратіоном / І. Ю. Наконечний // Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія № 12 : Психологічні науки : [зб. наукових праць]. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2010. – №31 (55). – С. 161-167.
2. Наконечний І. Ю. Експериментально виявлені тенденції щодо рівня розвитку структурних компонентів акту саморегуляції при заняттях панкратіоном / І. Ю. Наконечний // Проблеми сучасної психології : [зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. І. Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої]. — Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2010. – Вип. 7. – С. 475-485.
3. Наконечний І. Ю. Аналіз динаміки розвитку саморегуляції поведінки підлітків у процесі бойового мистецтва – панкратіон / І. Ю. Наконечний // Науково-практичний журнал Південного наукового центру АПН України «Наука і освіта». – 2010. – №2. – С. 41-45.
4. Наконечний І. Ю. Особливості розвитку саморегуляції поведінки підлітків / І. Ю. Наконечний // Історичний досвід, стан та перспективи підготовки педагогічних і соціально-педагогічних кадрів до роботи з різними соціальними групами : Матеріали Міжн. наук.-практ. конф.,

(Чернівці, 3-5 листопада 2011 р.) — Чернівці : ЧНУ, 2011. — С. 286—289.

5. Наконечний І. Ю. Специфіка емоційно-вольового компонента саморегуляції поведінки на заняттях з панкратіону / І. Ю. Наконечний // Актуальні проблеми психології : [зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка]. — К. : ДП "Інформаційно-аналітичне агенство", 2011. — Том X. — Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія. — Вип. 18. — С. 337—347.

РОЗДІЛ 3

РОЗВИТОК САМОРЕГУЛЯЦІЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ У ПРОЦЕСІ ОВОЛОДІННЯ ПАНКРАТІОНОМ ЯК ВИДОМ БОЙОВОГО МИСТЕЦТВА

У розділі представлено теоретичне обґрунтування побудови формувального експерименту, змістові та процесуальні аспекти програми психологічного супроводу з розвитку саморегуляції поведінки підлітків у процесі оволодіння панкратіоном як видом бойового мистецтва, аналізуються кількісні і якісні результати апробації запропонованої програми.

3.1. Теоретичне обґрунтування програми психологічного супроводу саморегуляції поведінки підлітків у процесі оволодіння панкратіоном як видом бойового мистецтва

Проведений нами констатувальний етап дисертаційного дослідження, результати якого представлені у попередньому розділі, засвідчив недостатню сформованість саморегуляції поведінки підлітків у процесі оволодіння панкратіоном як видом бойового мистецтва.

Процеси саморегуляції є невід'ємною складовою психічного розвитку особистості підлітків. Завдяки їм людина має змогу планувати і керувати своєю діяльністю та поведінкою, спонукати себе до саморозвитку, реалізувати свій внутрішній потенціал. Саморегуляція тісно пов'язана з уявленнями особистості про себе, бажанням самоствердитись, що набуває значущості саме у підлітковому віці й потребує підтримки з боку дорослих. Тому необхідність здійснення відповідних заходів щодо розвитку саморегуляції підлітків у процесі оволодіння панкратіоном є очевидною.

В контексті досліджуваної нами проблеми слід підкреслити важливість розвитку структурних компонентів саморегуляції, адже недостатня сформованість складових саморегуляції призводить до недостатньої

регуляції в цілому, що впливає на особистість підлітків. Серед інтенсивних шляхів розв'язання проблем активізації будь-якої діяльності, значне місце посідає проблема пошуку шляхів розвитку ефективної саморегуляції як сукупності особливостей активності людини. Проблемі формування окремих компонентів саморегуляції відводиться особливе місце в роботах Л. М. Аболіна [1], М. В. Гриньової [82], І. Я. Лернера [152], А. К. Маркової [170], В. О. Онищука [213], В. І. Розова [249], М. М. Скаткіна [274], Н. Ф. Талізінної [280]. У педагогічній діяльності простежується застосування окремих компонентів саморегуляції. Так, С. М. Лисенкова [162] обґрунтувала модель значущих умов, програму дій. Успіх її методичної системи полягає в тому, що вона розробила арсенал чітко алгоритмізованих карток, схем, таблиць, які виконують опорні функції в організації саме програми дій будь-якого навчального завдання.

Розгляд та вивчення цілісної структури саморегуляції склали методологію регулятивного підходу. Основне значення регулятивного підходу в психології визначається тим, що знання законів психологічної регуляції і саморегуляції створює можливості для управління діяльністю та підвищення її ефективності. Одночасно з вивченням структури, компонентів саморегуляції в психології розробляються методики розвитку та формування саморегуляції, зокрема в навчально-тренувальній діяльності.

Серед дослідників, що працювали над проблемою саморегуляції в навчальній діяльності, значне місце посідають дослідження С. В. Малазонії [168], О. С. Ніколаєнка [210], О. Ю. Осадька [216], О. К. Осницького [218], С. П. Тетерук [285], О. Г. Ткачової [291], О. А. Черкевич [311] та ін.

Загальна здатність до довільної регуляції власної активності, як зазначає С.В.Малазонія [168], пов'язана із певними особистісними властивостями, зокрема, із рефлексією, самоактуалізацією, самоприйняттям і внутрішнім локусом контролю Я. Відповідно, недостатня розвиненість у особистості регуляторних механізмів виявляється у нестабільності діяльності, афективних реакціях, імпульсивності, тривожності, швидкій

виснажливості (вигоряння), психовегетативних дисоціаціях тощо. Зазначений комплекс явищ супроводжується водночас низьким рівнем самоактуалізації, самооцінки (впевненості у собі, самоприйняття, локусу контролю Я), а також схильністю до внутрішньої конфліктності та самозвинувачування.

Ефективним психологічним засобом попередження наведеної вище феноменології, як зауважує науковець, слугує система спеціальних прийомів впливу (рефлексивне навчання, формування уміння розв'язувати задачі, ділові ігри, моделювання складних ситуацій, нервово-м'язова релаксація, гетеротренінг, аутотренінг), послідовне застосування яких сприяє такій актуалізації внутрішніх механізмів, що дає особистості можливість самостійно обирати конструктивні способи організації власної поведінки.

О. Ю. Осадько, вивчаючи питання формування саморегуляції, прийшла до висновку, що “формування самоорганізації школярів доцільно здійснювати на виконавчому етапі регулювання дій, який відповідає їх віковим можливостям і дозволяє не тільки планомірно вводити раціональні прийоми роботи, але і керувати мотиваційною сферою діяльності підлітків, створюючи у них стійке емоційно-позитивне ставлення до використання суспільно відпрацьованих засобів організації дій” [215, с. 18].

Успішному, ефективному формуванню саморегуляції, як зазначає О. Ю. Осадько, сприяють спеціальні психолого-педагогічні умови, зокрема такі, як створення у дітей системи позитивних мотивів на регуляцію власної діяльності, формування потреби в усвідомленій регуляції діяльності; забезпечення орієнтування дітей в структурі діяльності (її компонентах – мотив, мета, план, спосіб виконання, контроль, самоконтроль, оцінка, самооцінка); поетапність формування системи усвідомлених дій самоконтролю, за особливої уваги до формування повністю усвідомленої дії самоконтролю при прийнятті завдання; забезпечення активної діяльності учнів при використанні методів та прийомів розвивального навчання (проблемних ситуацій, „нетрадиційних завдань” та ін.), які ставлять дітей в активну позицію суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

Відтак підліток виступає активним суб'єктом діяльності й поведінки, який усвідомлено використовує свої можливості саморегуляції. В результаті цілеспрямованого педагогічного впливу підліток набуває здатності самостійно ставити цілі, планувати і організовувати свою роботу, усвідомлювати можливі помилки та виправляти їх, бути наполегливим, ініціативним, рішучим, відповідальним тощо.

Вивчаючи особливості моделювання умов завдання підлітками, А. К. Осницький [218] встановив, що тільки активна орієнтація на моделювання та прийняті на його основі прогнози допомагають учням утримувати мету, завдання та будувати ланку дій, які приводять до кінцевого результату. Дослідник стверджує, що ефективність вирішення навчальних завдань та закріплення пройденого матеріалу значно підвищується, якщо матеріал включати в контекст більш загального, широкого завдання. Завдання та вправи такого роду сприяють переміщенню затрачених зусиль на рівень саморегулювання. Особливий інтерес представляє аналіз функціональної структури навчальної діяльності. З одного боку, як зазначає А. К. Осницький [219], ми можемо дослідити зміну ланок системи саморегуляції в зв'язку з поступовим збагаченням психічних процесів, за допомогою яких вона проходить. З іншого боку, вивчення психічних процесів з урахуванням їх підключення до функцій саморегуляції допомагає прослідкувати їх становлення та розвиток в процесі навчання. А регулятивний підхід, який базується на знанні законів психологічної регуляції і саморегуляції, дає можливість аналізувати розвиток властивостей того, хто навчається, як суб'єкта регуляції в процесі навчання, в процесі оволодіння новими видами діяльності [218]. Використання підходу саморегуляції в навчанні робить можливим перехід до самовиховання та удосконалення своїх здібностей та можливостей.

Згідно досліджень О. С. Ніколаєнка [210], суттєвими психологічними умовами розвитку цілісної системи комунікативної саморегуляції є наступні:
- засвоєння знань стосовно інваріантної функціональної структури та

специфічного змісту психологічних механізмів комунікативної саморегуляції; - розвиток комплексів регулятивних умінь, пов'язаних з окремими психологічними механізмами комунікативної саморегуляції; - інтеграція комплексів регулятивних умінь, пов'язаних з окремими психологічними механізмами комунікативної саморегуляції, у єдину функціонально-технологічну послідовність; - перенесення інваріантної функціональної структури комунікативної саморегуляції у різноманітні види та форми спілкування; - розвиток суб'єктного досвіду комунікативної саморегуляції.

Ефективним засобом цілеспрямованого розвитку комунікативної саморегуляції є науково-практичний семінар у навчально-тренувальній групі, організований на принципах активного керованого інтеріндивідуального навчання, який дозволяє за відносно короткий проміжок часу удосконалити базові комплекси вмінь комунікативної саморегуляції.

Суттєвими механізмами розвитку у студентів процесів саморегуляції при вивченні іноземної мови, зазначає С. П. Тетерук [285], є адекватна самооцінка та рівень домагань, високий рівень самоконтролю та рефлексивні вміння студентів, формування яких можливе шляхом використання у навчальному процесі активних методів навчання (дискусій, проблемних ситуацій, творчих завдань, різноманітних ігор, психологічних вправ, групових форм роботи).

Процес формування саморегуляції, на думку О. Г. Ткачової [291], визначається такими факторами як сформованість емоційно-почуттєвої сфери (оптимізм, позитивне сприйняття інших людей), предметно-логічної сфери (уміння логічно мислити, об'єктивно оцінювати вчинки інших, адекватна самооцінка); операційно-діяльній сфері (цілеспрямованість, самостійність та відповідальність у прийнятті рішень). Умовами, що сприяють реалізації цих факторів, є: оптимізація емоційного стану, створення комфортних умов для самоаналізу; можливість самостійного вибору

діяльності, яка здатна розкрити творчий потенціал; можливість моделювання ситуацій, зміна ролей.

Досліджуючи формування саморегуляції психічних станів підлітків, О. А. Черкевич [311] виявила, що психологічними механізмами формування саморегуляції є мотиваційний, вольовий, фізіологічний та механізм релаксації. Базовим же є рефлексивний механізм, який забезпечує самопізнання підлітком власних психічних станів та дій, їх переосмислення та регуляцію.

Значне місце посідають роботи науковців Д. Ю. Жихарєва [98], Н. М. Сетяєвої [271], О. Я. Фотуйма [302] та Ю. О. Ємшанової [95], які присвячені проблемі саморегуляції у спортивній діяльності.

Вдосконалення навичок саморегуляції у спортсменів, за Н. М. Сетяєвою [271], здійснюється в декілька етапів. На першому – підготовчому етапі відбувається оволодіння спортсменами теоретичними знаннями про значущість саморегуляції у спорті та засоби, які визначають рівень розвитку навичок саморегуляції (стійкість, концентрація уваги, увага тощо); оволодіння технікою використання психогімнастичних вправ. Особлива увага приділяється теоретичним знанням про суб'єктивні та об'єктивні ознаки передстартових станів, про механізми виникнення негативних передстартових станів, про засоби та прийоми досягнення оптимального стану готовності до змагань. Другий – основний етап передбачає вдосконалення психічних функцій; вдосконалення взаємозв'язків між керуючими та виконавськими системами організму (для цього використовуються словесні формули психорегулюючого тренування та функціональні ефекти допоміжного фізичного засобу, наприклад, масаж).

Ю. Д. Жихарєв [98] зазначає, що психологічна допомога у формуванні вольової саморегуляції особистості юних боксерів включає як індивідуальну роботу, так і груповий психологічний вплив (груповий тренінг). Основними завданнями останнього є формування потреби та здатності до саморозвитку та самореалізації; поглиблення й розвиток процесів самосвідомості та

самопізнання; формування власних позицій та поглядів при сприйнятті оточуючої дійсності; підвищення відповідальності за власні вчинки та дії; оволодіння навичками вольової саморегуляції, підвищення контролю над життєвими подіями.

Розроблений О. Я. Фотуймом [302] психокорекційний тренінг саморегуляції ситуативної агресивності у навчально-тренувальній та змагальній діяльності спортсмена будується на навчанні спортсменів конструктивним формам тренувальної та змагальної діяльності; використанні активних (оволодіння техніками ауторелаксації і саморегуляції для зняття агресивних імпульсів); поведінкових (рольове розігрування критичних життєвих ситуацій, альтернативних агресивним), когнітивних (формування у спортсменів здатності до аналізу обставин, власних переживань, логічного пошуку шляхів розв'язання проблемних ситуацій неагресивними методами) способах психокорекції.

Підсумовуючи вище зазначене, можна зробити наступні висновки.

Розвиток саморегуляції поведінки підлітків нерозривно пов'язаний із: - формуванням адекватної самооцінки, самоприйняттям, рівня домагань, рефлексії, внутрішнього контролю Я, самоактуалізації; - зниженням проявів агресивної поведінки; - оволодінням методами релаксації та аутотренінгу; - оволодінням структурними компонентами виконуваної діяльності (мотив, мета, задачі діяльності, способи виконання, самоконтроль, самооцінка). Зокрема, в контексті останнього особливої уваги потребує формування позитивних мотивів на регуляцію власної діяльності та оволодіння навичками самоконтролю.

Розвиток саморегуляції поведінки підлітків можливий за умов цілеспрямованого впливу на її структурні компоненти (когнітивний, мотиваційний, емоційно-вольовий). Ефективним засобом розвитку саморегуляції поведінки підлітків є активні соціально-психологічні методи навчання.

Викладені у цьому підрозділі теоретичні положення і стали підґрунтям, на базі якого ми будували формувальний експеримент.

3.2. Процесуальні та змістові аспекти формувального експерименту з розвитку саморегуляції поведінки підлітків у процесі оволодіння панкратіоном

Констатувальний експеримент дозволив виявити особливості розвитку саморегуляції підлітків на заняттях з панкратіону, її взаємозв'язок із особливостями взаємостосунків підлітків з тренером та проявами агресивної поведінки підлітків, що дозволило побудувати програму з розвитку саморегуляції поведінки підлітків у процесі оволодіння панкратіоном як видом бойового мистецтва.

Основними завданнями формувального експерименту стало:

1. Підвищення рівня когнітивного компоненту саморегуляції, шляхом збагачення юних спортсменів теоретичною інформацією щодо цього виду спорту.
2. Розвиток мотиваційного компоненту саморегуляції поведінки підлітків до занять спортом.
3. Навчання регулюванню соціально-емоційних почуттів.
4. Розвиток емоційно-вольового компоненту саморегуляції підлітків.
5. Підвищення психічної надійності та стійкості підлітків під час тренувальних занять.
6. Зниження проявів агресивної поведінки підлітків.
7. Оволодіння спортсменами методами релаксації та аутотренінгу як важливими засобами саморегуляції.

Для вирішення поставлених завдань, розроблений психологічний супровід, який важливий для розвитку саморегуляції поведінки підлітків у процесі оволодіння бойовим мистецтвом. Ми вважаємо, що успішно організований психологічний супровід відкриває перспективи особистісного

зростання. Це система діяльності психолога, спрямована на усвідомлення соціально-психологічних умов для успішного розвитку, адаптації, реабілітації, особистісного становлення, нормалізації стосунків підлітків у різних ситуаціях. В якості основних характеристик психологічного супроводу виступають процесуальність, зануреність у повсякденне життя та особливі відносини між учасниками цього процесу.

Використовувалися такі форми роботи: 1) міні-лекції; 2) бесіди і дискусії; 3) колективно-групові завдання; 4) ситуаційні завдання та вправи під час занять; 5) рольові ігри; 6) мозковий штурм; 7) виконання домашніх завдань та ін.

При організаційній роботі з формування саморегуляції поведінки підлітків були враховані: аналіз результатів навчально-тренувального процесу спортсменів кожної групи; вплив умов тренування та матеріальної бази занять; добровільна участь у програмі і конфіденційність відомостей про її учасників; характеристика індивідуальних особливостей кожного підлітка з урахуванням рівня розвитку фізичних якостей та антропометричних даних.

Основна увага нашого дослідження була зосереджена на розвитку саморегуляції поведінки підлітків у процесі занять панкратіоном. Головною метою для нас стало створення програми з підвищення рівня саморегуляції, що сприяло розкриттю можливого потенціалу підлітків, удосконаленню їх спортивних умінь.

Вихідні положення та побудова програми базувалась на таких принципах як: принцип свідомості й активності; принцип емоційності тренувальних занять; принцип об'єктивізації поведінки; принцип прогресивності і оптимальної складності завдань; принцип систематичності; принцип доступності й індивідуалізації; принцип усвідомлення проблем; принцип щирості, відкритості та довірливого спілкування; принцип реальності уявлень; принцип наочності.

Специфічною складовою формувального експерименту нашого дослідження стала програма тренінгу психологічного супроводу з дітьми підліткового віку, яка входила у структуру навчально-тренувального процесу з панкратіону. Зміст програми психологічного супроводу передбачає застосування різноманітних видів вправ на релаксацію, аутотренінги, ситуативні завдання, рольові ігри, спеціально організовані бесіди, інсценізації та естафети з елементами бойового мистецтва.

Для перевірки ефективності розробленої програми нами були виділені експериментальні і контрольні групи: 3 експериментальні групи (Е1, Е2, Е3) та 3 контрольні (К1, К2, К3), в кожній з яких по 20 респондентів, загальною кількістю 120 підлітків. Експериментальна (Е1) і контрольна (К1), це підлітки 12-13 років. Друга, третя експериментальні (Е2, Е3) та контрольні групи (К2, К3), - підлітки 14-15 років.

Ідентичність груп щодо рівнів саморегуляції поведінки перевірялась за допомогою методу ϕ -кутового перетворення Фішера, що довів значущість відповідності рівнів в обох групах.

Експериментальна робота проводилась на базі ДЮСШ «Авангард» м. Чернівці у 2010-2011 н.р.

Корегувальна робота проводилась впродовж шести місяців з респондентами експериментальних груп. Увага акцентувалась на формуванні мотиваційного, когнітивного, емоційно-вольового компонентів саморегуляції поведінки підлітків, надаючи їм простору для самоусвідомлення, самооцінки та самоконтролю.

В програмі було поєднано індивідуальну та групову роботу, яка проводилася з підлітками і була спрямована, в кінцевому рахунку, на підвищення особистісного розвитку, свободи вибору поведінки засобом бойового мистецтва, удосконалення і усвідомлення себе, самоактуалізацію, самовизначення та самоконтроль поведінки, всебічний гармонійний розвиток.

Структура занять складалась за принципом доступності і послідовності, кожен наступний крок мав закріплювати набутий досвід, уміння і навички та створювати підґрунтя для подальшого їх опанування. Заняття завчасно планувались за розробленим сценарієм, в ході якого застосовувались вправи, що відповідали змісту, меті та завданням корегувальної програми.

Також, враховувались специфічні особливості підлітків, характер, тип темпераменту, емоційно-вольовий стан, добровільність участі в розвивально-корекційній програмі. Встановлені нами правила роботи під час психологічної корекції були також спрямовані на покращення взаємовідносин між підлітками та тренером. Створювалась можливість вільно висловлювати свої думки, встановлювати довірливі взаємовідносини, проявляти відвертість та взаємоповагу між підлітками.

Основні етапи формувальної програми: діагностичний, теоретичний, практичний та заключний.

На діагностичному етапі ми виявляли особливості прояву саморегуляції поведінки підлітків у процесі оволодіння панкратіоном за всіма методиками констатувального експерименту.

Сутність теоретичного етапу полягала у наданні повної теоретичної інформації кожній особистості, проведенні тестувань фізичної та технічної підготовки за спеціальною програмою з панкратіону. Безпосередньо теоретична підготовка мала інформаційно-пізнавальний характер з наступних питань: історія і особливості панкратіону як одного з різновидів бойових мистецтв, важливість психологічної підготовки щодо регуляції психічних станів, сили волі, саморегуляції поведінки, відомості про компоненти саморегуляції, моральне виховання та роль агресії в поведінці людини. Інформаційно-пізнавальна робота реалізувала завдання підвищення рівня когнітивного компоненту саморегуляції. Паралельно з підвищенням когнітивного компоненту через здобуті знання, здійснювалось стимулювання до навчально-тренувальної роботи, адаптація до тренувальної

діяльності, що зумовлює результативність підлітків у процесі занять панкратіоном. На цьому етапі застосовувались методи спостереження, бесіди, дискусії, теоретичні та практичні семінари. Проводились батьківські збори, оскільки ми вважали необхідною і підтримку батьків у розвитку саморегуляції поведінки дітей на заняттях з даного виду бойового мистецтва.

Акцент робився на регуляції поведінки, мотиваційному рівні, емоційній нестабільності та моральній нестійкості.

На практичному етапі основна увага приділялась оптимальним шляхам підвищення рівня саморегуляції поведінки підлітків у навчально-тренувальному процесі з панкратіону. Тренінгові заняття були побудовані як суцільний механізм, складові якого поетапно покращують компоненти саморегуляції. Створено всі умови для підлітків, щоб заняття були доступними, а сприйняття й розуміння існуючих проблем стимулювали бажання змінювати свої погляди та поведінку в позитивну сторону. На цьому етапі проводилися навчання підлітків вправам саморегуляції, починаючи від дихальних вправ до навичок входження в аутогенний стан і виходу з нього, самоуправління функціональним навчанням та нервово – м'язовою релаксацією.

На заключному етапі відбувалося обговорення занять та їх впливу, проводилась повторна діагностика компонентів саморегуляції за всіма методиками констатувального експерименту. Характеристика результатів досліджень за допомогою визначених показників надала нам повну інформацію про можливі зміни саморегуляції поведінки підлітків і варіативність початкових даних та результатів після проведеної тренінгової програми.

Всі тренінгові заняття розпочинались з організаційної процедури шикування в одну шеренгу і привітання: одночасно по команді тренера «еросо», учасники підносять праву руку зігнуту в лікті та стиснуту в кулак до голови. На першому занятті тренер ознайомлює учасників із завданнями програми, цілями, правилами поведінки і роботи під час психолого-

педагогічного тренінгу, повідомляє про важливість та роль тренінгу як форми підготовки в системі навчально-тренувального процесу. Одним із елементів тренінгу було представлення себе учасниками на першому занятті, що включало коротку самохарактеристику для детальнішого знайомства один із одним. Презентація включала проголошення кращих рис характеру, вчинків, інтересів. Надалі проводилась інформаційна частина, яка визначала мету, важливість, актуальність саморегуляції поведінки, методи її розвитку та позитивний вплив на спортивну підготовку, виховання рівня культури кожного та в групі цілому. При постановці основних завдань робився акцент на необхідності усвідомлення своїх потреб, прагнень, цілей, вивченні оптимальних шляхів їх реалізації, пізнанні самого себе, формуванні моральної свідомості, взаєморозумінні з колективом групи, учасниками секції, школи, соціуму. Чітко розкривалися правила поведінки та техніки безпеки під час занять психологічного тренінгу.

На заняттях підлітки постійно знаходились під спостереженням тренера. При емоційних, моральних переживаннях або проявах агресивності, тренер завжди намагався застосовувати психотерапевтичні бесіди, надавав поради та психологічну підтримку. При цьому важливо було враховувати уміння відчувати уважність та зосередженість підлітків впродовж всього заняття, своєчасно застосовувати хвилину відпочинку, фізкульт-паузу, вправи на релаксацію, або проводити рухливу гру для перспективи розвитку подальшої регуляції поведінки.

У такому позитивному мікрокліматі підлітки почували себе весело та вільно, вчилися довіряти один одному.

Впровадження психологічного тренінгу дало можливість спостерігати за позитивними змінами поведінки підлітків у процесі бойового мистецтва – панкратіон.

Тренером було враховано думки підлітків стосовно змісту та мети психокорегувальної програми. Після кожного заняття з підлітками результати спостережень, бесід, обговорень, дискусій нами аналізувалися та

фіксувалися в спеціальному щоденнику заміток, зауважень та пропозицій.

Програма розвитку саморегуляції поведінки підлітків в процесі тренувальних занять з панкратіону наведена в табл. 3.1.

Таблиця 3.1

Програма розвитку саморегуляції поведінки підлітків

№ з/п	Назва теми заняття	Зміст та види роботи	Тривалість проведення, хв
1	Загальна теоретична та історична основа бойових мистецтв.	Характеристика теоретичних аспектів:	
		1.1. Бойові мистецтва та види спорту	5
		1.2. Історичні витoki бойового мистецтва панкратіон	10
		1.3. Специфіка панкратіону як виду спорту та бойових мистецтв	10
		1.4. Роль психологічної підготовки в структурі бойових мистецтв	10
		1.5. Обговорення заняття	5
		1.6. Домашнє завдання	2
2	Характеристика саморегуляції поведінки підлітків у процесі бойових мистецтв	Теоретична структура заняття:	
		2.1. Поняття саморегуляції та її компонентів	7
		2.2. Розвиток мотиваційного компоненту у психологічній підготовці	7
		2.3. Вольові зусилля в регуляції рухів	7
		2.4. Моральна самосвідомість у підлітковому віці	7
		2.5. Загальна характеристика емоційності, понять агресія та агресивна поведінка	7
		2.6. Обговорення заняття	5
3	Мотивація, як запорука успішності особистості та прагнення до перемоги.	3.1. Вправа «Успішна людина»	20
		3.2. Вправа «Смуга мотиваційних принципів»	15
		3.3. Підсумки заняття	5
4	Роль мотиваційного компоненту у процесі бойового мистецтва панкратіон.	4.1. Вправа «Мої цілі»	10
		4.2. Вправа «До лаври чемпіона Світу»	20
		4.3. Обговорення заняття	10
5	Особливості мотиваційного компоненту	5.1. Вправа „Можу бути кращим!”	20
		5.2. Обговорення заняття	5
		5.3. Домашнє завдання	5

	саморегуляції поведінки підлітків у бойовому мистецтві.		
6	Взаємозв'язок мотиваційного компоненту з навчально-тренувальним процесом.	6.1. Вправа «Ви – чемпіон»	25
		6.2. Підсумки заняття	5
7	Емоції та поведінка і їх роль у спортивній діяльності.	7.1. Вправа «Регулюй себе»	15
		7.2. Вправа «Зроби свій вибір»	20
		7.3. Обговорення заняття	5
8	Практикум емоційного компоненту особистості на заняттях бойовим мистецтвом – панкратіон.	8.1. Вправа «Дихальна регуляція»	7
		8.2. Вправа «Морський відпочинок»	10
		8.3. Вправа «Регуляція емоцій»	20
		8.4. Підсумки заняття	3
9	Саморегуляція і контроль емоційно-вольового компоненту на заняттях панкратіоном.	9.1. Вправа «Естафета з елементами панкратіону»	5
		9.2. Вправа «Сила волі»	10
		9.3. Обговорення заняття	20
10	Удосконалення емоційно-вольового компоненту на заняттях панкратіоном.	10.1. Вправа «Провокація»	5
		10.2. Вправа «Король»	20
		10.3. Вправа «Сила волі»	5
		10.4. Підсумки заняття	10
		10.4. Домашнє завдання	
11	Регуляція емоційного компоненту та зниження агресивності у навчально-тренувальному і змагальному процесі.	11.1. Вправа «Вперед на Олімп»	7
		11.2. Вправа «Ні агресії»	10
		11.3. Обговорення заняття	15
12	Релаксація і автогенне тренування регуляції	12.1. Вправа «Внутрішній контроль»	20
		12.2. Вправа «Спокій»	5
		12.3. Вправа «Бадьорість»	10
		12.4. Підсумки заняття	5

	емоційної сфери.		
13	Розвиток саморегуляції в підлітковому віці.	13.1. Вправа «Мої цінності»	15
		13.2. Вправа «Правильна поведінка»	15
		13.3. Вправа «Саморегуляція поведінки»	5
		13.4. Обговорення заняття	5

Розглянемо зміст занять детальніше.

Заняття 1. Тема: Загальна теоретична та історична основа бойових мистецтв.

Мета: Ознайомити підлітків з психологічною підготовкою, загальними особливостями різних видів бойових мистецтв, історією і специфікою панкратіону.

З метою розвитку когнітивного компоненту, теоретична частина складалась з наступних характеристик:

1. Бойові мистецтва та види спорту.
2. Історичні витоки бойового мистецтва панкратіон.
3. Специфіка панкратіону, як виду спорту та бойових мистецтв.
4. Роль психологічної підготовки в структурі бойових мистецтв.

Характеристика включала ознайомлення з особливостями бойових мистецтв і видів спорту, історичними витоками панкратіону, як виду бойового мистецтва та історією розвитку панкратіону в Україні, регіоні.

Особливостями панкратіону, як виду спорту відзначені тренувальні етапи: технічна, тактична, фізична та після чого розглянули роль і важливість психологічної підготовки.

На занятті використовувались наступні методи наочності: перегляд відео матеріалів з різних видів єдиноборств та їх характеристика, включаючи панкратіон.

Домашнє завдання: аргументувати відмінності панкратіону від інших видів спорту та чого може досягти підліток, займаючись панкратіоном.

Заняття 2. Тема: Характеристика саморегуляції поведінки підлітків у процесі бойових мистецтв.

Мета. Розкрити сутність понять саморегуляції та її значення у процесі бойових мистецтв.

Теоретична структура заняття складається з наступних характеристик:

1. Поняття саморегуляції та її компонентів.
2. Розвиток мотиваційного компоненту у психологічній підготовці.
3. Вольові зусилля в регуляції рухів.
4. Моральна самосвідомість у підлітковому віці.
5. Загальна характеристика емоційності, понять «агресія» та «агресивна поведінка».

Передбачалось, що викладений теоретичний матеріал характеристик запланованого заняття підвищить когнітивний рівень, збільшить інформацію підлітків, що значно покращить розуміння важливості саморегуляції. Наприкінці заняття тренер відповідає на поставлені запитання учасників тренінгу та дає домашнє завдання, кожен підліток отримував індивідуальне завдання: осмислити та підготувати одну з характеристик саморегуляції поведінки та особливості її прояву у себе.

Заняття 3. Тема: Мотивація як запорука успішності особистості та прагнення до перемоги.

Мета: Сформувати розуміння мотивації до успіху в навчально-тренувальній діяльності та перехресної мотивації й поведінки в різних соціальних сферах.

В основній частині тренінгового заняття увага приділялась формуванню у підлітків бажання регулювати свою поведінку в обраній діяльності, прагнути до успіху в спорті, бойових мистецтвах, тренувальному та навчальному процесі у школі. На цьому тренінговому занятті нами була запропонована вправа «Успішна людина», яка базується на методиці «Незакінчені речення щодо усвідомлення поняття успішності та проєкцій феномену щодо власної мотивації успіху».

Вправа «Успішна людина». Підлітки сідають по колу, кожному дається можливість висловити свою думку продовженням речення. Ця вправа

складається з характеристики різних видів діяльності та включає 2 компоненти: загальне розуміння успішності та мотивація до успіху.

1. Що таке успішність?
2. Успішна людина в спорті – це?
3. Успішна людина в школі – це.....?
4. Успішна людина на роботі – це.....?
5. Успіх серед друзів – це....?
6. Успіх у родичів – це?
7. Перемоги на змаганнях - це....?
8. Бажання тренуватися – це....?

При усному обговоренні підлітку необхідно було не тільки дати визначення, але й охарактеризувати різні шляхи самореалізації та досягнення успіху.

По завершенню заняття, тренер підводить підсумок щодо розуміння успішності, а також виділяє підлітків, які найкраще давали визначення та характеристики означених феноменів.

В якості домашнього завдання підліткам пропонувалось описати свої прагнення та назвати 10 умов, які приведуть спортсмена до успіху.

Вправа «Смуга мотиваційних принципів». Учасники діляться на підгрупи з 5 чоловік, чотири шикуються в одну колону на відстані трьох метрів та готують провокаційні питання, не пов'язані зі спортом та бойовими мистецтвами.

П'ятий учасник підходить до кожного по черзі та дає відповідь на провокаційне запитання: підемо в комп'ютерний зал, у двір, пограємо на гітарі, посидимо на лавці з дівчатами, пограємо в карти, йдемо в кіно, на вечірку. Відповідь необхідно мотивувати своїми незмінними принципами, бажанням досягти успіху в тренувальній та змагальній діяльності, дійти до поставленої мети. Відповівши на питання чотирьох учасників, підліток займає місце в кінці колони, аналогічно інший починає давати відповіді.

По закінченні вправи кожна команда обговорює відповіді, а тренер робить підсумок та наголошує на тому, що перешкоди треба долати задля прагнення досягти успіху в бойових мистецтвах.

Заняття 4. Тема: Роль мотиваційного компоненту у процесі бойового мистецтва панкратіон.

Мета: Удосконалення навчально-тренувального процесу з панкратіону шляхом підвищення рівня спонукання.

Для підвищення рівня мотиваційного компоненту саморегуляції поведінки учасникам психологічного тренінгу було запропоновано вправи «Мої цілі» та «До лавр чемпіона Світу».

Вправа «Мої цілі». Підлітки сідають по колу, тренер роздає кожному листок (А-4) та кулькову ручку. Необхідно намалювати коло, поряд написати п'ять своїх цілей та прагнень, які пов'язані з бойовими мистецтвами. Потім розділити коло на п'ять частин і проставити в зростаючому порядку найважливіші цілі, наприклад: 1. Вміти контролювати себе в будь-яких ситуаціях. 2. Бути чемпіоном України. 3. Знати техніку панкратіону. 4. Бути психологічно підготовленим до будь-яких змагань. 5. Тактично та розумно діяти в тренувальній та змагальній діяльності. По закінченню учасники характеризують послідовність своїх цілей, мотивів і шляхи їх реалізації, роблять висновки, діляться враженнями, почуттями та набутим досвідом.

Вправа «До лаври чемпіона Світу». Тренер пропонує учасникам тренінгу відео-перегляди змагань міжнародного рівня за участю спортсменів - чемпіонів Європи, Світу з детальним розглядом і обговоренням психологічного навантаження, рівня саморегуляції, самоконтролю, технічної, фізичної та тактичної підготовки. Кожному підлітку дається можливість уявити себе на змаганнях високого рівня, продумати, як він буде контролювати і регулювати свою поведінку та відповісти на ситуативне питання, наприклад: як налаштуватись перед змаганнями, як потрібно себе вести перед виходом на майданчик, якими способами самонавіювання треба

користуватись, як стримувати агресію, як протидіяти передстартовим реакціям, як регулювати свій емоційний стан після програшу.

Після перегляду відео та відповідей кожного на ситуативні запитання, всі учасники тренінгу сідають по колу та кожен висловлює свою думку, що необхідно для перемоги та підвищення спортивних здобутків та мотиваційної складової успіху.

Заняття 5. Тема: Особливості мотиваційного компонента саморегуляції поведінки підлітків у бойовому мистецтві.

Мета: Розвивати бажання й прагнення підлітків до занять панкратіоном.

Для підвищення рівня мотивації до занять спортом та навчання в школі підліткам була запропонована вправа „Можу бути кращим!”.

Мотиваційний компонент такої вправи залежить від розвитку уяви підлітків та професійності тренера. Чим краще вміє тренер представити вправу і учасники яскравіше уявлятимуть успіх, позитивність, славу, авторитет, тим сильнішим буде зв'язок тренера з підлітками. При багаторазовому виконанні цієї вправи відзначається розвиток мотивації.

На початковому етапі виконання вправи учасники аналізують поняття: дисципліна, відповідальність, енергійність, ентузіазм, працьовитість, і підходять до висновку, що саме такі риси зумовлюють здійснення поставлених цілей і бажань.

На наступному етапі підліткам пропонувалось уявити наступні ситуації щодо себе:

1. Не зважаючи на травми, перешкоди, труднощі та складність обраної діяльності, наполегливі тренування приносять Вам задоволення, насолоду і приємні почуття, вміння, знання, навички. Уявіть, що Ви досягли своєї мети, стали Чемпіоном України, Європи, Світу, виконали звання кандидата в майстри спорту, майстра спорту України, майстра спорту міжнародного класу. Стали кращим спортсменом клубу, міста, області, року, отримали визнання серед всіх спортсменів.

2. Завдяки старанням у школі та вдома стали відмінником з усіх предметів, користуєтесь повагою серед викладачів та однокласників. Володіючи знаннями, можете вільно спілкуватися з дорослими та відстоювати свою думку.

3. Серед однолітків у школі, у дворі, на тренуванні відчуваєте визнання та повагу, завдячуючи саморегуляції поведінки, успіху в спорті і в навчанні, здібностям лідера та організатора.

Після обміну враженнями щодо проведеної роботи, тренер пропонує порівняльну характеристику успішної та неуспішної людини, застосовуючи метод наочності (плакат двох намальованих дерев з трьома рівнями). Перше дерево – велике, багато коренів, широкий стовбур – знання, рівень начитаності людини. Багато товстих гілок, вкритих плодами праці, успіху в спорті та різних видах діяльності. Зверху вкрите гніздами, птахами та звірами – що означає повагу, визнання й довіру.

Друге дерево представлене протилежністю з маленькими коріннями, вузьким стовбуром, безплідне і не успішне. Також, його характеристика може будуватись на прикладах негативної поведінки, шкідливих звичках та інших рисах.

Отже, як домашнє завдання тренер пропонує учасникам намалювати дерево успіху своєї роботи й оцінити своє ставлення до спортивних занять, бажання навчатись і займатись спортом.

Заняття 6. Тема: Взаємозв'язок мотиваційного компоненту з навчально-тренувальним процесом.

Мета: Закріпити прагнення підлітків до занять панкратіоном, сприяти покращенню рівня саморегуляції підлітків.

Для цього була використана вправа «Ви-чемпіон». Тренер створює уявну картину про приємні враження, відчуття і славу, коли стаєш чемпіоном України, Європи та Світу. Формуючи мрію у підлітків, тренер показує мапу України, Європи і Світу, крейдою малює –цифру «один» та вказує, що кожен з підлітків може бути чемпіоном. Також, розповідає про вражаючі мандрівки

різними країнами Світу, наголошуючи на відмінності культури, чарівні місця, природу та архітектуру.

Після розповіді, тренер розкриває підліткам мотиваційний механізм досягнення успіху: уява – мрія – мета – бажання – реалізація цілей. Тренер пропонує кожному проаналізувати, які зусилля прикладають підлітки для досягнення мети та звертає увагу, що для досягнення поставленої мети необхідно багато працювати, докладати зусилля і мати велике бажання. Також проводить порівняльну характеристику двох особистостей: у першого були задатки і ціль була близькою, але не вистачило наполегливості, сили волі, прагнення; другий, не маючи аналогічних задатків, зміг не лише поставити мету, але реалізував плани та задуми, досягнувши бажаного результату.

По закінченню виступу тренера, кожен учасник тренінгу висвітлює свою мотивацію та стратегію підготовки до серйозних змагань і досягнень. Підлітків підводять до висновку, що перешкод на шляху до успіху чимало, проте їх можна долати за допомогою позитивних рис характеру, здібностей, наполегливості, працьовитості, бажання і саморегуляції.

Заняття 7. Тема: Емоції і поведінка та їх роль у спортивній діяльності.

Мета: Навчати підлітків регулювати свої емоції у різних сферах діяльності, вчинках, діях, поведінці. Для цього була використана вправа «Регулюй себе», яка є першим етапом розвитку емоційно-вольового компоненту саморегуляції в навчально-тренувальній діяльності з панкратіону.

Вправа «Регулюй себе» виконувалась наступним чином. Група ділиться на 2 команди учасників по 10 осіб у кожній, які створюють загальне коло, обійнявшись, тримаючи руки на плечах.

Процедура виконання вправи наступна: перша команда задає 10 запитань, друга – відповідає. Учасник першої команди задає питання негативного образу (лінивого, з шкідливими звичками) підлітка. Питання не мають повторюватись та містять наступний характер:

1. Пропускає тренування.
2. Прогулює школу.
3. Агресивно поводить себе з однокласниками.
4. Погано навчається.
5. Не старається на тренуваннях.
6. Вживає алкогольні напої та палить.
7. Користується брутальними висловами на вулиці з підлітками.
8. Тренується багато років – безрезультатно.
9. Не прислуховується до порад рідних та часто грубить старшим.
10. Не контролює свою поведінку.

Після заданого питання, другій групі надається 30 секунд на роздуми і прийняття позитивних рішень та відповідей. Коли час закінчується, двоє підлітків по черзі висловлюють свою думку, стосовно корекції поведінки або саморегуляції в тій чи іншій запропонованій ситуації. Проаналізувавши всі запитання, на кінець заняття проводиться їх обговорення, аналіз та доповнення відповідей підлітків та почуттів, якими супроводжувалось виконання вправи.

Вправа «Зроби свій вибір». Група учасників тренінгу розміщується в положенні сидячи у дві шеренги один навпроти іншого. Тренер роздає на заготовлених бланках кожному учаснику першої шеренги твердження і можливий варіант дії. Підлітки першої підгрупи по черзі читають твердження і варіант дії. Учасники другої підгрупи можуть не погоджуватись з варіантом подальшої дії та аргументувати свій вибір або бачення. Розроблені твердження містять наступний зміст:

1. Друзі запрошують Вас о 15.30 в кінотеатр на прем'єру молодіжного фільму.
 - 1.1. О 17 годині – тренування, Ви не встигаєте, тому можна не йти.
 2. Відпочиваючи з друзями в кафе після закінчення навчального року в школі, Ви помічаєте, що час іти на тренування, але спортивна форма вдома.
 - 2.1. Ви можете запізнитись, тому краще не йти.

3. Тренер збирає всіх учасників секції в неділю о 7.30. на ранковий пробіг в парку.

3.1. Ви далеко живете від місця призначення і можете пропустити, оскільки важко зранку добиратись.

4. На вулиці розпочався сильний дощ, а через 30 хвилин починається тренування, Вам потрібно вже вирушати.

4.1. Ви дочекаєтесь поки закінчиться дощ: а) запізнитесь, б) не прийдете.

5. На вихідні дні запропонували всім класом виїхати на відпочинок на природу за місто, але тренер ще раніше говорив про навчально-тренувальний збір всієї команди для підвищення рівня психологічної підготовки:

5.1. Інколи потрібно відпочивати з класом, і Ви обираєте поїздку.

6. Приїжджає улюблений співак молоді в місто, де ви живете, та виступає з концертом. В цей же час співпадають місцеві змагання, де команда потребує Вашої підтримки та участі.

6.1. Ви вагаєтесь, але більше хочете піти на концерт.

7. Запрошені на День народження до близької людини на 18.00:

7.1. Знаючи, що о 17.00 у Вас тренування, можна тренеру не говорити.

8. Не виспавшись після ранкової рибалки, Ви валитесь з ніг і дуже втомлені, а тренер обіцяв напружене тренування.

8.1. Ви робите собі вихідний день від тренувань.

9. Ви не любите футбол і не вмієте грати, а тренер збирає всіх учнів для матчу з іншим спортивним клубом.

9.1. Можна не піти, все рівно не вмію грати.

10. Після напружених тренувань стомлений та болять м'язи, а попереду сьогодні змагальне тренування. Друзі кличуть на двір пограти в карти та поспілкуватись.

10.1. Ви не можете нормально виконувати навантаження, тому сьогодні вибираєте двір.

На завершення проводиться підсумкове обговорення результатів з

огляду на їх корисність як для самопізнання підлітками своїх можливостей, ефективності засвоєних ними засобів саморегуляції, відтак і загальної здатності до саморегуляції власної діяльності загалом.

Заняття 8. Тема: Практикум емоційного компоненту особистості на заняттях бойовим мистецтвом – панкратіон.

Мета: Навчати підлітків регулювати свої емоції під час занять бойовими мистецтвами та у різних сферах діяльності.

Зміст заняття полягав у розкритті взаємозв'язку мотиваційних процесів з емоційною саморегуляцією на заняттях з бойових мистецтв. Засобом стали вправи «Дихальна регуляція», «Морський відпочинок» і «Регуляція емоцій».

Сутність вправи «Дихальна регуляція» полягає в тому, що групі підлітків пропонується ходьба в легкому темпі по спортивному залу. Одночасно на регуляцію дихання виконується: повний вдих на вісім кроків, затримка дихання на 6-8 кроків. Потім виконується видих, знову на вісім кроків, а затримка дихання виконується на 4-6 кроків. Вправа виконується впродовж п'яти хвилин, в залежності від індивідуальних особливостей та фізичної підготовки учасників. Затримання дихання можна збільшувати до 15 кроків.

Вправа «Морський відпочинок» допомагає зняти втому та отримати внутрішню стабільність і рівновагу. Всі учасники зручно сідають по колу і заплющують очі. Тренер тихим голосом пропонує уявити собі острів, який з усіх боків омивається морем. «На пляжі пісок і пальми, Ви відпочиваєте на гамаку і повільно гойдаєтесь. Під дією сонячних променів Ваше тіло теплішає, Ви відчуваєте себе повністю розслабленим, спокійним, задоволеним. Спостерігаючи за хвилями в морі, прислуховуєтесь, як вони розбиваються об берег і відчуваєте розслаблення всіх м'язів Вашого тіла».

Після проведеної вправи на релаксацію, всі відкривають очі і діляться враженнями та емоційними відчуттями. Після цього можна переходити до вправи «Регуляція емоцій». Учасники тренінгової програми сідають по колу,

тренер характеризує поняття емоційності, яка постійно присутня в нашому житті та описує різні ситуації в трьох соціальних середовищах: у школі; на тренувальних заняттях; при спілкуванні на вулиці.

Також підліткам пропонуються короткі рольові ігри, які завчасно готувались на папері для кожного учасника, згідно поставленої ситуації (наприклад: старший учень не коректно поводить себе по відношенню до молодшого). В кінці ситуаційного завдання або спостереження за рольовою грою підлітки висловлюють особисту думку та манеру поведінки, характеризуючи тип емоцій, стиль спілкування. Разом необхідно визначити хід подолання напруженої ситуації та з'ясувати шляхи саморегуляції своїх емоцій.

Після проведеної вправи тренер наголошує на важливості правильної поведінки та вміннях регулювати свої емоції в різних напружених ситуаціях.

На домашнє завдання тренер пропонує згадати життєві ситуації з проявом емоційності та охарактеризувати їх на наступному занятті, визначивши правильність або негативність власної поведінки.

Заняття 9. Тема: Особливості емоційно-вольового компоненту саморегуляції на заняттях з панкратіону.

Мета: Провести фізичну естафету, проаналізувати рівень емоційності поведінки підлітків та визначити власну силу волі за допомогою спеціальних вправ.

Вправа «Естафета з елементами панкратіону». Група підлітків розподіляється на дві команди по 10 чоловік, естафета проводиться в спеціалізованому спортивному залі з панкратіону. Учасникам пропонується комплексна естафета, яка включає біг, згинання й розгинання рук в упорі лежачи та піднімання в сід. Виконання цієї естафети має змагальний характер між групами та включає наступну послідовність: 1) команди вишикувані в дві колони перед лінією старту; 2) за командою «Старт» двоє учасників одночасно розпочинають біг до кінця спортивного залу, в кінці торкаючись стінки; 3) виконується 10 разів згинання й розгинання рук в упорі лежачи; 4)

в положенні лежачи на спині виконується 10 разів піднімання тулуба, руки при цьому в замку за головою; 5) біг назад до своєї команди та плеском долоні по долоні іншого учасника передати естафету.

При виконанні естафети тренер уважно спостерігає за емоційністю підлітків, згуртованістю колективу, агресивною поведінкою, мотивацією успіху та саморегуляцією поведінки. Після проведеної естафети проводиться аналіз і обговорення з усіма учасниками, користуючись прикладами поведінки в загальному, без індивідуальної характеристики.

Проаналізувавши проведену естафету та спостереження за поведінкою підлітків на завершення цього заняття ми пропонуємо вправу «Сила волі», для усвідомлення вольового компоненту саморегуляції їх поведінки.

Для виконання вправи «Сила волі», учасники займають положення, сидячи на підлозі, та утримують перед собою положення прямих ніг під кутом 45 градусів протягом однієї хвилини.

Тренер уважно спостерігає за можливостями учасників цієї вправи та слідкує за вмінням проявляти вольові якості в складних і важких умовах. Тренеру зразу видно, хто швидко здається, а хто вміє проявляти силу волі. Наприкінці заняття підліткам надається можливість висловити свої думки і почуття, щодо змагальної ситуації та емоційності інших.

Заняття 10. Тема: Удосконалення емоційно-вольового компоненту на заняттях панкратіоном.

Мета: Проаналізувати роль волі, як компоненту саморегуляції, та практично удосконалити емоційно-вольовий компонент саморегуляції поведінки підлітків під час тренувань.

Вправа «Провокація». Група респондентів розбивається на підгрупи з п'яти осіб. Перші двоє підлітків провокують на конфлікт, ображають, не виховано поводяться та агресивно налаштовані. Друга двійка учасників має ввічливо розмовляти, гарно спілкуватись, контролювати свою поведінку та регулювати свої емоції. Останній учасник п'ятірки виконує корегувальну

роль експерта оцінки роботи другої двійки респондентів. Кожних 5 хвилин відбувається зміна ролей учасників вправи тренінгу.

Після закінчення вправи «Провокація» всі учасники збираються у коло і обговорюють ситуації, в яких важко було стримувати свої емоції. Тренер звертає увагу підлітків на регуляцію емоційного стану та підводить підсумок вправи.

Вправа «Король». Учасники діляться на групи по 4-5 підлітків приблизно за одними антропометричними даними. Тренер встановлює для кожної групи дві платформи та пояснює правила гри: поштовхами руками по руках і тулубу гравець має зіштовхнути іншого гравця в сторону. Програє той, хто зійшов з платформи і на його місце встає наступний гравець. Безпосередньо перемагає учасник, який найбільше втримається на платформі, пройде ціле коло гравців та здобуває титул «короля».

З допомогою цієї вправи можемо з'ясувати фізичні можливості кожного та спостерігати за емоційним станом підлітків. Також, після проведеної вправи учасники діляться враженнями та визначають кращого «короля» з групи, який більше всіх протримався на платформі. Проаналізувавши емоційні сплески та суперечки між підлітками, тренер обов'язково має педагогічно охарактеризувати кожну ситуацію. Учасники по черзі висловлюють свою думку щодо проблем, пропонують варіанти саморегуляції правильної поведінки та прийняття рішень. Як показує досвід, це підвищує саморегуляцію емоційності, контролю агресивності та стабільності мотивації поведінки підлітків.

Після проведеної вправи тренер обговорює з підлітками важливість емоційно-вольового компоненту саморегуляції та переводить заняття в бесіду та дискусію, користуючись прикладами в бойових мистецтвах для удосконалення саморегуляції поведінки підлітків.

Надалі проводиться вправа «Сила волі» (див. заняття № 9), для регуляції вольових якостей і дається домашнє завдання: протягом тижня спостерігати за собою та іншими в різних сферах діяльності за проявами

емоційності, агресивності та недостатністю вольових якостей. Пропонується аналізувати і регулювати свій емоційний стан, з тим, що на наступному занятті при обговоренні домашнього завдання переконувати інших учасників тренінгу щодо необхідності самоконтролю та регуляції своїх агресивних дій та емоційних вчинків.

Заняття 11. Тема: Регуляція емоційного компонента та зниження агресивності у навчально-тренувальному і змагальному процесі.

Мета: Підвищити рівень саморегуляції емоційної сфери.

Вправа «Вперед на Олімп». Учасники сідають по колу, закривають очі та відпочивають. Тренер пропонує підліткам уявити перед собою гарні краєвиди, серед яких прекрасна, висока гора Олімп. Повільно встаючи на коліна, при цьому виконуючи глибокий вдих, учасники уявляють підніжжя гори та їх сходження до вершини. Плавний перехід з колін у присід та піднімаючись на ноги, підлітки уявляють вершину гори Олімп, чудові краєвиди, паріння між хмарами у небі. Цю вправу потрібно виконувати декілька разів до виникнення чітких уявлень і позитивних емоцій.

Вправа «Ні агресії». Учасники сідають у чотири колони по п'ять чоловік. Групі пропонується уявити великий спортивний зал, три майданчики для змагань, багато учасників та глядачів. Інструкція тренера: «Вас викликають на поєдинок. Тренер, родичі, друзі чекають Вашого виступу та вболівають за Вас. Спортсмен – суперник вище зростом, похмуре обличчя, бойовий настрій. Під час поєдинку увесь час атакує, не контролює себе, проявляє агресію та порушує правила змагань. У свою чергу, Ви регулюєте свою поведінку, контролюєте свої емоції, дієте згідно правил. Не відповідаєте агресивністю, а за рахунок володіння собою, тактичних дій і допущених помилок суперника вдало перемагаєте у цих змаганнях». Після проведення вправи, тренер цікавиться думками, почуттями та враженнями підлітків.

Заняття 12. Тема: Релаксація і аутогенне тренування регуляції емоційної сфери.

Мета: Розвивати регуляторні процеси емоційного компоненту за допомогою вправ на релаксацію і контроль емоцій.

Вправа «Внутрішній контроль». Учасники діляться по парах, один говорить образливі слова, задирається, конфліктує, веде агресивну та емоційну манеру розмови. Інший діє стримано, контролює свій емоційний стан. Для регуляції емоцій на провокаційні образливі слова учасники уявляють квітуче поле, морський пляж, гарні краєвиди, водоспади та інші вражаючі місця природи. Під враженнями уяви природних явищ, на відповідь агресорам, учасники тренінгу ввічливо та виховано прагнуть перебити розмову зміною теми, погасити конфліктну ситуацію, наголошуючи на безглуздості сварки. Через сім хвилин оголошується відпочинок три хвилини, після чого учасники вправи змінюють ролі.

При обговоренні вправи необхідно вислухати ситуації респондентів, в яких важко було стримувати свої емоції та провести колективне обговорення ймовірних варіантів рішення проблеми.

Вправа "Спокій". Мета вправи - створення умов для початку занять аутотренінгом. Прийняти позу для аутотренінгу. Розслабити м'язи обличчя ("Маска релаксації"). Зосередити пасивну увагу на видиху, відчуті, як з кожним видихом знімається напруга з м'язів тіла. Думкою повторювати на вдиху "Я", на видиху "Відпочиваю". Займатися треба рівно стільки, скільки можна займатися пасивно; якщо підліток починає відволікатися, необхідно припинити виконання вправи.

Вправа "Бадьорість". Вправа для виходу з аутогенного стану. Інструкція тренера: Зупиніть виконувати вправу і сконцентруйте увагу на тому, що добре відпочили і незабаром вийдете з аутогенного стану. Потім:

- а) повільно стисніть кулаки, відчуйте силу в руках, у всьому тілі, позу не змінюйте;
- б) не розтискаючи кулаків, витягніть руки у бік колін;
- в) дочекайтеся закінчення чергового видиху;

г) зробіть глибокий вдих, одночасно піднімаючи руки вгору, прогніть спину, зверніть обличчя догори;

д) зробіть паузу тривалістю близько 1-2 секунди, підготуйтеся до виконання останньої фази виходу;

е) одночасно: різко видихніть ротом, розтисніть кулаки і відкрийте очі. Після цього спокійно опустіть руки.

Під час виходу з аутогенного стану необхідно максимально зосередитися на енергії, силі, що нагромадилися за час заняття, до кожної фази виходу переходьте тільки після того, як виконана попередня. Фази а-д виконуйте повільно, фазу е – максимально швидко та енергійно.

Заняття 13. Тема: Розвиток саморегуляції в підлітковому віці.

Мета: Формування моральних цінностей та підвищення рівня саморегуляції поведінки підлітків.

На початку заняття тренер наводить приклади та визначення моральних цінностей, вказує на необхідність розвитку моралі у підлітковому віці і пропонує підліткам провести вправу «Моральні цінності» з використанням відповідних понять та суджень, позитивних і негативних моральних образів.

Вправа «Моральні цінності». Учасники тренінгу сідають по колу і тренер розповідає про важливість моральних цінностей в сфері спілкування, поведінці, спортивній та навчальній діяльності. Ця вправа полягає в характеристиці моральних понять, обговоренні та визначенні відповідних суджень. Тренер називає позитивні і негативні моральні якості або поняття: людяність, благородство, співчуття, відповідальність, корисливість, совість, порядність, чесність, доброта, щедрість, ввічливість, мужність, щирість, чуйність, турботливість, сміливість, наполегливість, справедливість, товарицькість, скромність, працелюбність, вихованість, культурність, зрадництво, заздрість, самолюбство, егоїзм, брехливість, сварливість, скупість, боягузтво, неслухняність, злість, жорстокість, хитрість, підлість, безвідповідальність, байдужість.

Після назви поняття, тренер просить підлітків по черзі навести приклад з асоціаціями та характеристикою заданого морального поняття. Також дозволяється користуватися допомогою та доповненнями інших учасників. Кожна характеристика обговорюється і приймається рішення про позитивність чи негативність кожного поняття. Негативні поняття обов'язково характеризуються вже іншим учасником тренінгу. Протягом виконання вправи всі підлітки мають висловити свою думку та навести приклади.

По завершенні вправи тренер підводить підсумок, визначає кращих учасників за відповідями і доповненнями.

Вправа «Правильна поведінка». Група ділиться на дві команди, учасники першої команди по черзі розповідають, які бувають випадки негативної та не адекватної поведінки під час розмови в колективі, соціумі, з дорослими, тренером або вчителями. Друга команда вказує на правильність спілкування, манеру поведінки, позитивні риси та ввічливість під час аналогічної розмови чи ситуації. Почуте обговорюється.

Вправа «Саморегуляція поведінки». Кожному учаснику тренінгової програми дається завдання щодо саморегуляції моральної поведінки на 10 навчальних і тренувальних днів. Тренер наголошує увагу на серйозному ставленні до вправи та правдивості відповідей. Вправа містить програму саморегуляції моральної поведінки, яка складається з 10 характеристик, кожна з яких оцінюється від 1 до 5 балів.

По закінченні вправи група робить висновки щодо розвитку у них морально-поведінкового компоненту саморегуляції поведінки та його вплив на підвищення рівня розвитку саморегуляції при заняттях панкратіоном.

При аналізі результатів виконання письмової домашньої вправи «Саморегуляція поведінки», ми дізнаємось про недоліки кожного підлітка і методом індивідуальної бесіди звертаємо його увагу на шляхи підвищення рівня саморегуляції поведінки. Потім з усіма учасниками групи обговорюємо випадки і причини недотримання встановлених правил. Тренер дає

можливість висловитись кожному учаснику.

Подальшим етапом нашого експериментального дослідження, як вже зазначалось, було здійснення повторної діагностики досліджуваних експериментальної та контрольної груп з метою виявлення ефективності формувального впливу.

Кількісні та якісні результати формувального експерименту з розвитку саморегуляції поведінки підлітків на заняттях із панкратіону представлені у наступному підрозділі.

3.3. Результати формувального експерименту з розвитку саморегуляції поведінки підлітків на заняттях з панкратіону

Упровадження експериментальної програми дало можливість прослідкувати кількісні і якісні зміни, що мали місце у процесі розвитку саморегуляції поведінки підлітків під час оволодіння панкратіоном. Аналіз результатів експерименту дозволяє перевірити припущення щодо позитивного впливу застосування системи вправ і засобів, спрямованих на розвиток основних структурних компонентів саморегуляції поведінки підлітків (когнітивного, мотиваційного, емоційно-вольового) та оптимізації взаємостосунків підлітків з тренером у процесі оволодіння бойовими мистецтвами.

Аналіз результатів повторного дослідження формувального етапу нашого дослідження виявив якісні і кількісні зміни показників розвитку усіх компонентів саморегуляції поведінки підлітків в експериментальних та контрольних групах. Відстежуємо тенденцію загальної зміни показників високого та низького рівнів когнітивного компоненту. У контрольних групах, які не зазнали цілеспрямованих впливів і перебували у звичайній ситуаціях навчально-тренувальної діяльності, також зафіксовані зміни. У порівняльній характеристиці попередньої та контрольної діагностики, зображеній на рис. 3.2(А)., можемо проаналізувати наступне: 1) підвищення високого рівня

когнітивного компоненту на 8,3% у контрольних групах; 2) зниження показників середнього рівня на 1,7%, спричинене переходом певної кількості підлітків до високого рівня; 3) проведена діагностика після формувального експерименту, показала безпосередньо помітне зменшення показників низького рівня на 6,7%.

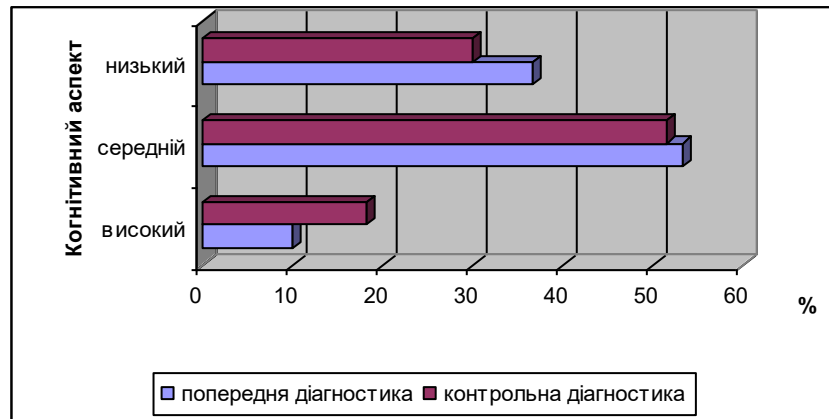


Рис. 3.1. Показники рівнів розвитку когнітивного компоненту саморегуляції поведінки підлітків до та після формувального впливу (контрольні групи)

Результати розвитку когнітивного компоненту саморегуляції поведінки у підлітків експериментальних груп зображена на рис. 3.2. Під впливом корегувальних занять у підлітків значно підвищився рівень знань з психологічної підготовки, особливостей регуляції поведінки в різних соціальних сферах, бойових мистецтв, спортивної діяльності з панкратіону. Високий рівень когнітивного компоненту саморегуляції підвищився на 28,3% від початкової діагностики та на 20% більше від високого рівня контрольних груп.

У підлітків з високим рівнем когнітивного компоненту саморегуляції під час тренінгу спостерігався підвищений інтерес щодо знань психологічних особливостей спорту, методичних рекомендацій тренера, інформативності та особливостей виду бойового мистецтва – панкратіон.

Отримані показники середнього рівня розвитку когнітивного компоненту саморегуляції експериментальних груп Е1, Е2, Е3 початкового стану експерименту та контрольної діагностики мають незначну різницю –

1,8% і на 3,2% нижчі, ніж результати контрольних груп (К1, К2, К3). Характеристика підлітків з середніми результатами розвитку когнітивного компоненту саморегуляції свідчить про незначне зростання рівня знань, необхідних для ефективного приросту в спортивній діяльності та регуляції поведінки. Однак це пояснюється тим, що велика кількість підлітків цієї групи перейшла на високий рівень розвитку когнітивного компоненту саморегуляції поведінки підлітків.

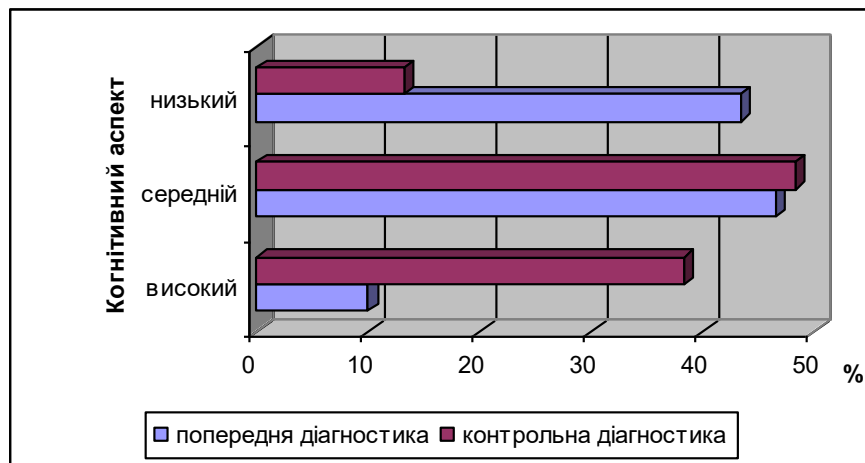


Рис. 3.2. Показники рівнів розвитку когнітивного компоненту саморегуляції поведінки підлітків до та після формувального впливу (експериментальні групи)

З даних рис. 3.2. відстежуємо зниження середньо – статистичних показників низького рівня експериментальних груп на 30,1%, що зумовлено покращенням знань підлітків та переходом на середній й вищий рівень когнітивного компоненту саморегуляції. Різниця отриманих даних контрольної діагностики у групах Е1, Е2, Е3 та К1, К2, К3 складає 16,7%, де переважають показники експериментальних груп.

Також для констатації значущості змін, які відбувалися в експериментальній групі, ми скористалися для співставлення показників отриманих результатів дослідження Т-критерієм Вілкоксона.

Необхідно зазначити, що відмінності у показниках когнітивного компоненту саморегуляції поведінки підлітків у контрольній групі до та після формувального експерименту статистично значущі ($z=2,39$) на рівні $p=0,05$, тоді як в експериментальній групі відмінності у рівнях когнітивного компоненту саморегуляції поведінки підлітків до і після експерименту мають високий рівень статистичної значущості ($z=6,74$ при $p=0,001$).

Контрольний зріз показників мотиваційного компоненту саморегуляції поведінки підлітків, а саме: мотивації до занять спортом та мотивації до досягнення успіху дозволяє констатувати про різницю в показниках початкової і контрольної діагностики експериментальних та контрольних груп респондентів, що ілюструють рис. 3.3 та рис. 3.4. Порівняльна характеристика даних початкової та контрольної діагностики експериментальних та контрольних груп показує значне домінування в розвитку мотивації саме у експериментальних групах підлітків, що підтверджується приростом показників і відповідно рівня мотивації до занять спортом.

Отже, з даних таблиці 3.2, ми можемо констатувати про рівень розвитку мотивів-категорій в експериментальних групах. Необхідно відзначити, що найбільша варіативність показників експериментальних груп від контрольних спостерігається у наступних мотивах – категоріях: громадсько-патріотичний мотив – 10,6%, (підлітки прагнуть до спортивного удосконалення, успішно виступати на змаганнях, для підтримання престижу колективу, міста, країни); соціально-емоційний мотив – 8,8%, (прагнуть до спортивних подій, змагальної атмосфери, соціальної та емоційної регуляції); соціально-моральний мотив – 8,2%, (респонденти прагнуть до успіху своєї команди, бути в добрих стосунках з учасниками занять та тренером).

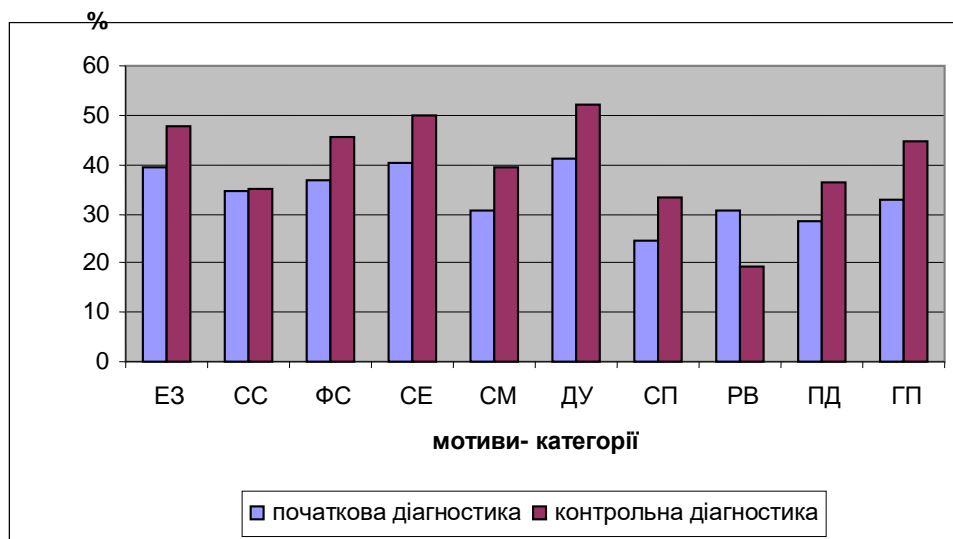


Рис. 3.3. Порівняльні показники розвитку мотиваційного компоненту саморегуляції поведінки підлітків початкової та контрольної діагностики експериментальних груп

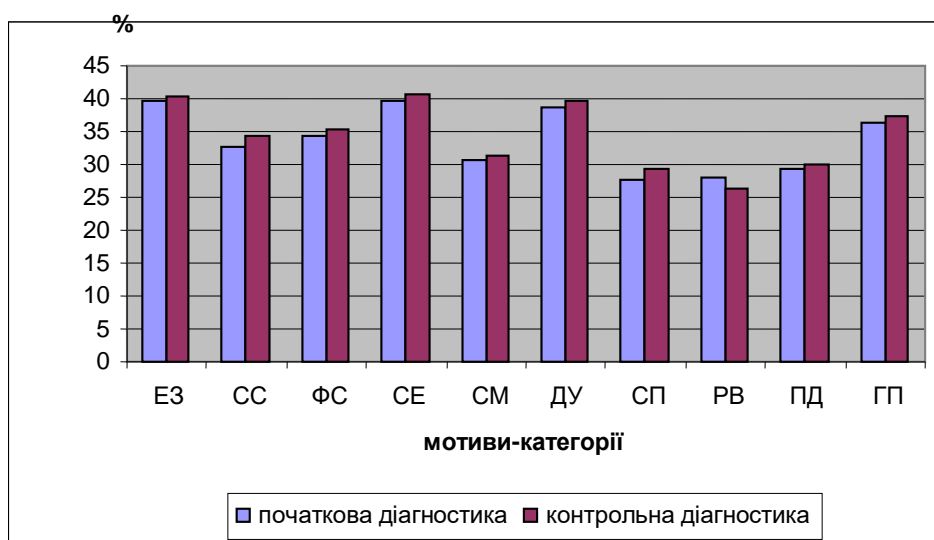


Рис. 3.4. Порівняльні показники розвитку мотиваційного компоненту початкової та контрольної діагностики контрольних груп

Необхідно відзначити також зниження показників раціонально-вольового (рекреаційного) мотиву експериментальних груп після проведення формувального експерименту Е1,Е2,Е3, контрольної діагностики від попередньої на 11,1%. Основою цього мотиву, було судження: «Спорт для мене хобі, спортивні досягнення мене цікавлять, найменше». Проведений нами аналіз результатів сформованості цього мотиву в учасників експериментальних груп показав, що програма

тренінгів і безпосередньо навчально-тренувальний процес з панкратіону став для підлітків дещо більшим, ніж хобі. Діти підліткового віку відчували підвищення рівня регуляції у всіх сферах діяльності, впевненість та прояви морально-вольових якостей, тому спортивні досягнення стали для них більш цікавими.

Таблиця 3.2

Різниця середніх показників початкової та контрольної діагностики мотивації до занять спортом експериментальних і контрольних груп

№	Мотиви- категорії	Різниця між показн. контрол. від попер. діагностики, груп Е1,Е2,Е3	Різниця між показн. контрол. від попер. діагностики, груп К1,К2,К3	Варіативність показн.Е1,Е2,Е3 від груп К1,К2,К3 %
1	ЕЗ	8,3	0,6	7,7
2	СС	0,7	1,8	-1,7
3	ФС	8,8	0,8	8
4	СЕ	9,6	0,8	8,8
5	СМ	8,7	0,5	8,2
6	ДУ	11	0,8	10,2
7	СП	8,9	1,8	7,1
8	РВ	-11,1	1,8	-9,3
9	ПД	7,9	0,8	6,1
10	ГП	11,7	1,1	10,6

Як свідчать дані табл. 3.2. мотивація до занять спортом підвищилась як у експериментальних, так і контрольних групах, але під дією спеціальної корегувальної програми рівень розвитку регуляції поведінки та мотивації у підлітків експериментальних груп домінує.

Аналіз контрольної діагностичної роботи за методикою Т. Елерса, в групах Е1,Е2,Е3 та К1,К2,К3 показав покращення показників мотивації успіху. На рис 3.5 зображена варіативність показників попередньої та контрольної діагностики груп К1,К2,К3 .

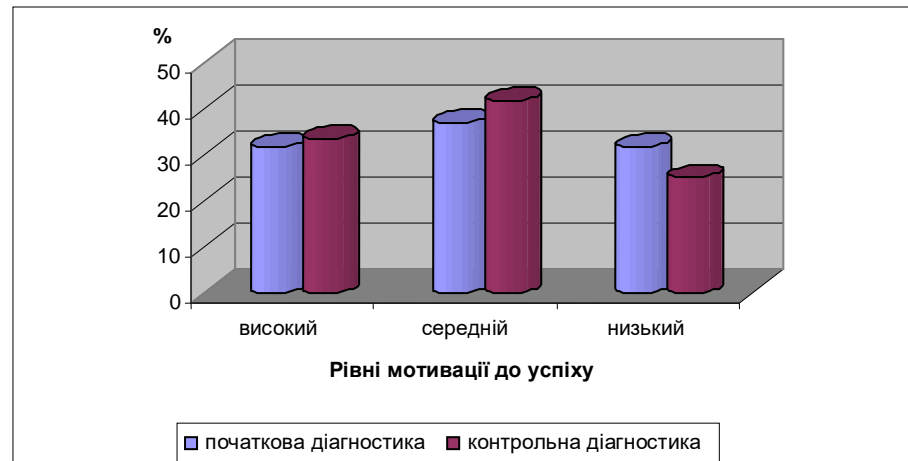


Рис. 3.5. Рівні мотивації до успіху в контрольних групах до та після формувального впливу

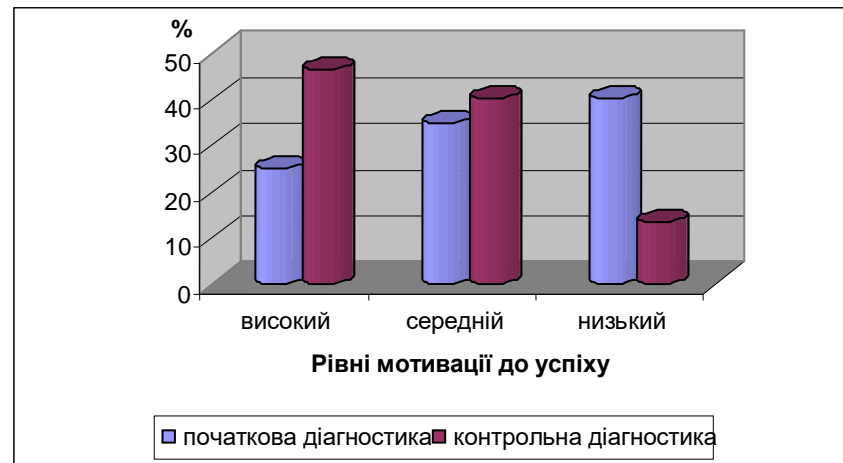


Рис. 3.6. Рівні мотивації до успіху в експериментальних групах до та після формувального впливу

Результати даних контрольної групи після тривалого навчально-тренувального процесу засобами бойового мистецтва, в звичайних умовах підготовки представлені наступною характеристикою: високий рівень мотивації підлітків підвищився на 1,8%, загальною кількістю становить 33,4%; середній – 41,6%, який спричинений зростом показників на 4,8%; відповідно низький рівень становить – 25%, зниження якого складає 6,8%, що свідчить про зацікавленість підлітків досягати успіху у бойовому мистецтві панкратіон.

Встановлено, що за допомогою проведених вправ («Успішна людина», «Смуга мотиваційних принципів», «Мої цілі», «До лаври чемпіона Світу»,

«Можу бути кращим», «Ви чемпіон»), рівень мотивації до успіху експериментальних груп значно домінує від рівня контрольних груп, що вказує на розвиток мотиваційного компоненту саморегуляції. Згідно контрольних даних діагностики у 46,6% респондентів груп E1,E2,E3 високий рівень, що простежується збільшенням отриманих даних від початкового етапу діагностики на 21,5%. Ми вважаємо, що підлітки після психологічного тренінгу навчилися більш чітко визначати для себе ціль, методи й засоби підвищеної складності у бойовому мистецтві.

Середній рівень мотивації до успіху виражений помірною активністю до успіху в обраній справі і складає 40,1%, при цьому у підлітків є визначена мета – вони прагнуть до спортивних вершин та довготривалих тренувань. Результати досліджень респондентів з низьким рівнем мотивації до успіху зменшились на 26,7%, що є досить суттєвою різницею в показниках та свідчить про доцільність і ефективність проведених корегувальних вправ.

Слід зауважити, що при аналізі отриманих даних (рис 3.6), ми можемо констатувати про значний перехід підлітків з низького рівня у середній, а з середнього значна кількість респондентів перейшла до високого.

Порівнявши отримані результати груп, можна підсумувати, що показники групи початкової діагностики були нижчими, ніж у груп K1,K2,K3, а після аналізу даних контрольної діагностики, групи E1,E2,E3 значно підвищили рівень мотивації до успіху.

Для підвищення рівня саморегуляції поведінки у підлітків та оволодіння засобами засобів удосконалення навчально-тренувального процесу з панкратіону, нами проведений контрольний зріз взаємозв'язаних факторів залежності ефективності занять з бойових мистецтв за модифікованою нами методикою Б. Дж. Кретті. Встановлено зростання результатів фактору ефективності занять груп E1,E2,E3 та K1,K2,K3. Порівняльний аналіз показників початкового етапу діагностики та контрольного зрізу показують, що варіативність середньо - статистичних даних групи E1,E2,E3 підвищилась на 5,38%, а групи K1,K2,K3 всього на 0,37% (рис.3.7).

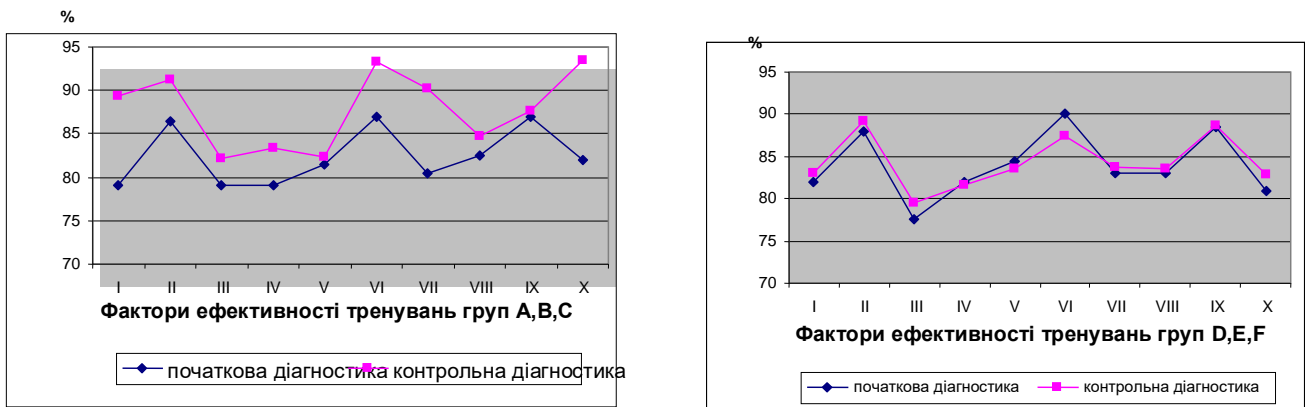


Рис. 3.7. Порівняльні показники мотиваційного компоненту саморегуляції (факторів ефективності тренувань) груп E1,E2,E3 та K1,K2,K3 після формувального експерименту

Це пояснюється позитивною дією коригувальної програми, завдяки якій показники груп E1,E2,E3 десятого фактору ефективності тренувань підвищились на 11,5% підлітків, а результати груп K1,K2,K3, зросли всього на 1,8 % підлітків.

Таким чином, узагальнення одержаних даних дозволяє констатувати підвищення показників мотивації до занять за обраним видом спорту. Виявлено значне підвищення регуляції мотивів. Встановлено, що респонденти з високим та середнім рівнем мотивації дисципліновано і відповідально відносяться до тренувальних занять, прагнуть до участі в змаганнях. Приємно зауважити й позитивний вплив розвивальної програми на перехресні напрямки діяльності у школі та на вулиці. Зі слів батьків та підлітків саме програма з розвитку саморегуляції поведінки під час тренувань зумовили підвищення показників та проявів у різних соціальних сферах.

Наступним елементом контрольної діагностики був емоційно-вольовий компонент саморегуляції поведінки підлітків. Відповідно було визначено кінцеві показники рівня розвитку вольової саморегуляції, емоційної зрілості та стильової саморегуляції.

Зафіксована тенденція позитивних змін вольової саморегуляції всіх груп підлітків зображена на рис 3.8 і рис. 3.9, де простежується різниця до і після проведеного експерименту.

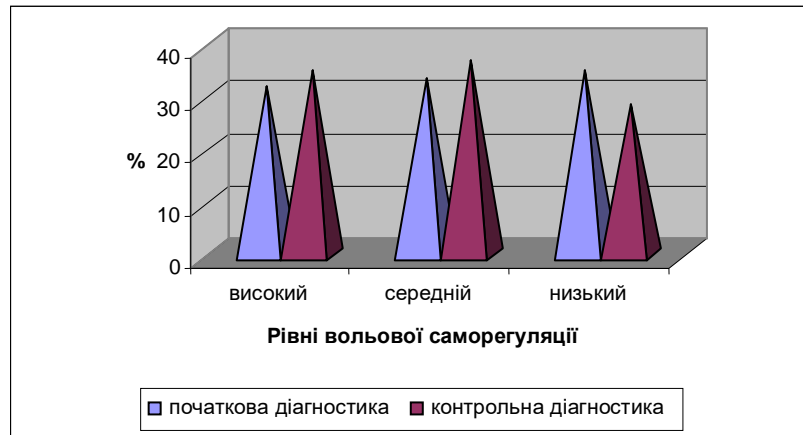


Рис. 3.8. Різниця показників початкової та контрольної діагностики вольової саморегуляції підлітків контрольних груп (К1,К2,К3)

На рис. 3.8 відображені дані діагностики рівнів вольової саморегуляції у підлітків контрольних груп до і після формувального експерименту. Порівняльні дані гістограми показують незначний приріст показників груп К1,К2,К3, різниця яких коливається в наступних межах: високий рівень вольової саморегуляції підвищився від попередніх даних на 3,3%; динаміка розвитку підлітків з середнім рівнем саморегуляції виражена на 3,4% більше; аналогічним чином відбулося зниження на 6,7% показників низького рівня контрольної групи. Ці зміни в показниках регламентуються вольовими якостями, набутими в процесі спортивної діяльності засобом бойового мистецтва – панкратіон та засобами саморегуляції. Зокрема, піддаються впливу вольові якості, як: цілеспрямованість (підпорядкування всіх сил для досягнення бажаного результату); наполегливість (проявляється при подоланні труднощів); витримка (здатність регулювати власні почуття і настрої); рішучість і сміливість (здатність швидко приймати рішення і діяти всупереч перешкод); ініціативність (подолання труднощів різними методами та засобами).

Оскільки навчально-тренувальний процес неможливий без прояву вольових зусиль, то завдяки засобам бойового мистецтва відбувається сприяння розвитку вольової регуляції.

За допомогою проведених вправ психологічного тренінгу: «Можу бути кращим», «Сила волі», «Зроби свій вибір», значно підвищився рівень вольової саморегуляції в експериментальних групах, підтвердженням якого є зміст даних, зображених на рис 3.9. Різниця в показниках попередньої і контрольної діагностики виражена значною варіативністю.

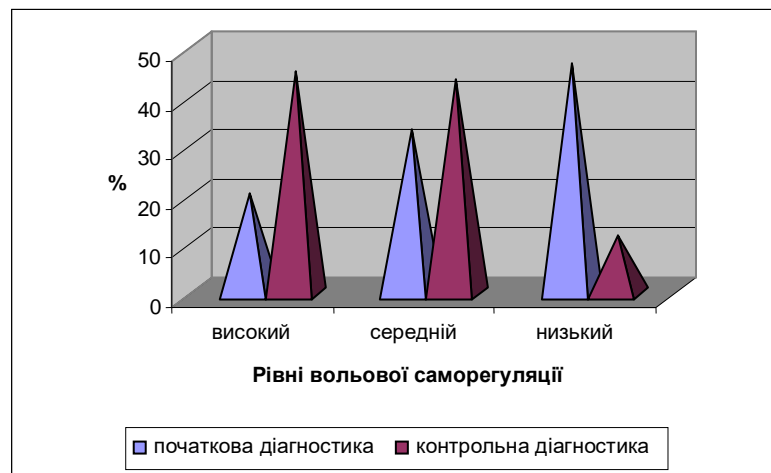


Рис. 3.9. Різниця показників початкової та контрольної діагностики вольової саморегуляції підлітків груп Е1,Е2,Е3

Аналіз результатів підлітків з високим рівнем після проведеної програми тренінгу показав динаміку розвитку вольової саморегуляції на 25%. Також, динаміка показників середнього рівня покращилась на 10,1%. Водночас, проведення тренувань з елементами тренінгу не дало успіху для семи респондентів з груп Е1,Е2,Е3, що пояснюється несерйозним ставленням, безвідповідальністю, низькою мотивацією (примус батьків) до занять. У респондентів спостерігається невпевненість, розгубленість, емоційна нестійкість, невисока рефлексивність, нестійкість намірів. Хоча, в цілому, показники низького рівня вольової саморегуляції зменшились на 35,1%, в загальному складаючи 11,6%, що є досить позитивним та виправданим процесом проведеної нами роботи з розвитку саморегуляції.

Різницю в динаміці розвитку вольової саморегуляції експериментальних та контрольних груп можемо констатувати за варіативністю показників, зображених на гістограмах рис. 3.8, та рис 3.9. Таким чином, групи E1,E2,E3 домінують над групами K1,K2,K3 у наступній послідовності: високий рівень на 10%, середній на 6,7% та зменшення показників низького рівня на 16,7%.

Також, нами проведена контрольна діагностика з усіма групами з метою визначення індексів вольової саморегуляції – самовладання (С) та наполегливості (Н), аналіз якої показав варіативність показників до і після проведення розвивальної роботи. В загальному високий рівень самовладання становить 93,2%, а наполегливості - 89,7%. Зображені дані на рис 3.10 свідчать, що показники самовладання після експерименту збільшилися на 11,5% за рахунок динаміки розвитку саморегуляції у різних ситуаціях підвищення внутрішнього спокою, впевненості в собі. Зокрема, приріст наполегливості позитивно змінився на 20,2% підлітків, що зумовлене підвищенням активності, емоційності та енергійності. Завдяки програмі корекції, підлітки набули умінь контролювати власну поведінку та внутрішній стан, значно більше стали дотримуватись соціальних норм, активно прагнути до досягнення поставленої цілі в обраній діяльності.

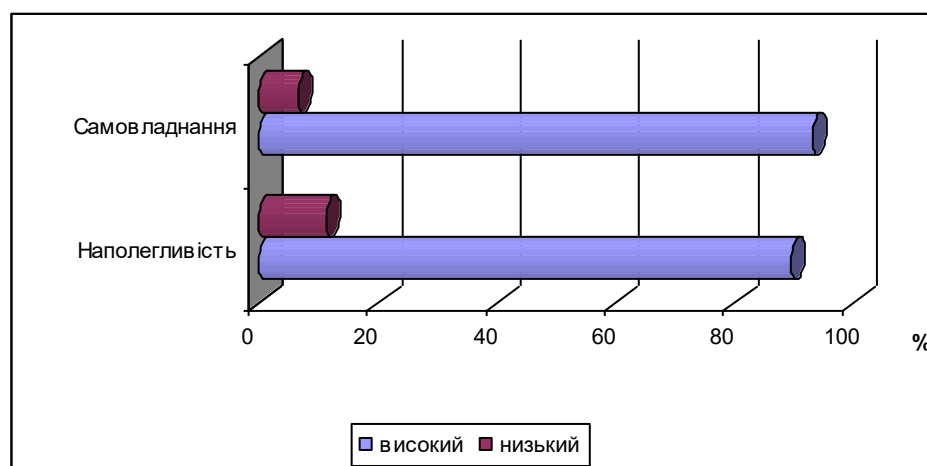


Рис. 3.10. Показники індексу вольової саморегуляції до і після формувального експерименту

Виявлений низький рівень самовладання простежується тільки у чотирьох підлітків, що в загальному становить 6,7%. Ці підлітки характеризуються імпульсивністю, вразливістю та переживаннями. Отримані показники низького рівня наполегливості спостерігаються у 11,3% підлітків, які характеризуються безконтрольністю і нерегульованістю поведінки, підвищеною лабільністю та зниженням працездатності.

Отримані результати за методикою О.Я.Чебикіна (рис. 3.11 та рис. 3.12) дають право констатувати збільшення загальних показників високого рівня емоційної зрілості на 14,8% підлітків у груп Е1,Е2,Е3 та на 3,6% підлітків у груп К1,К2,К3. У цих дітей підліткового віку підвищились: регуляція емоційного стану своєї діяльності, рівновага поведінки, задатки до лідерства. Зі слів підлітків у процесі тренувань значно покращується здатність саморегулювати та керувати своїм емоційним станом. Наші спостереження вказують на зниження невпевненості в собі, хвилювання та страху.

Контрольні результати діагностування середнього рівня емоційної зрілості експериментальних груп виражені різницею на 8% більшою від показників попередньої діагностики. Відповідно у груп К1,К2,К3 простежується незначне збільшення показників середнього рівня на 3,8%. Загалом показники груп Е1,Е2,Е3 становлять 49,3 %, а груп К1,К2,К3 – 37,6%. Дані діагностики показують, що в підлітків з середнім рівнем може спостерігатись підвищення емоційності, при цьому не завжди проявляється контроль, розуміння і співчуття.

Варіативність показників низького рівня попередньої діагностики від контрольної діагностики всіх груп підлітків характеризується суттєвими відмінностями. Слід зазначити, що отримані початкові показники низького рівня груп Е1,Е2,Е3 – 38,3%, а груп К1,К2,К3 – 44,6%, безпосередньо після психологічного тренінгу у експериментальних групах зменшуються від показників на 22,8%, в загальному – 15,5% та в контрольних групах без застосування програми занять і вправ, але під дією навчально-тренувального

процесу також спостерігається зменшення показників на 7,4%, загальною кількістю – 37,2%.

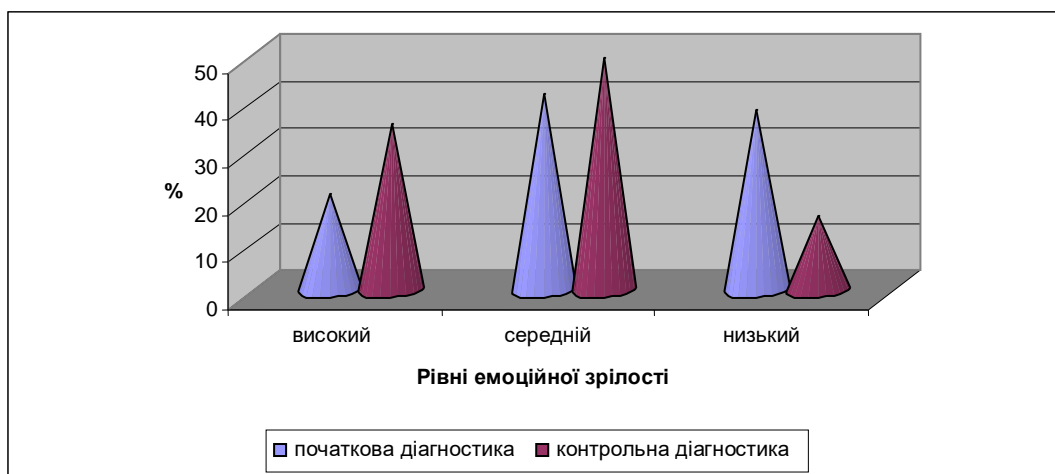


Рис. 3.11. Показники рівнів емоційної зрілості підлітків груп E1,E2,E3 до і після проведення формувального експерименту

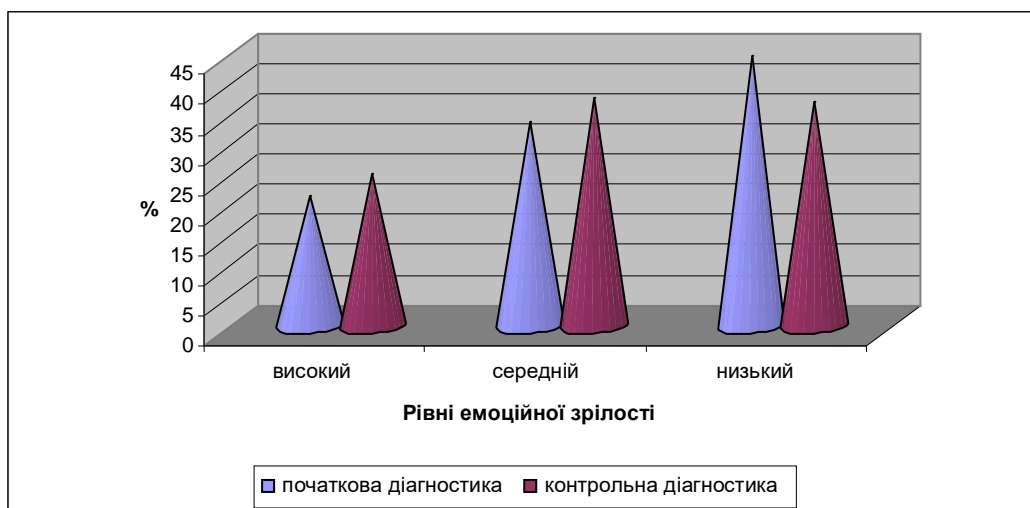


Рис. 3.12. Показники рівнів емоційної зрілості підлітків груп K1,K2,K3 до і після формувального експерименту

Аналіз результатів дослідження у експериментальних та контрольних групах підлітків за шкалами емоційності, показує різницю в показниках експресивності, саморегуляції, емпатії та відвертості.

Дані рис. 3.13. ілюструють значну різницю в показниках між початковими та контрольними даними шкали експресивності, загалом у всіх групах після контрольної діагностики виявлено – 57,8 % підлітків, що характеризуються підвищенням сили та адекватності вираження підлітками

власних емоцій через міміку, жести, голос, рухові реакції, що дозволяє підлітку більш чітко передати власну думку та ставлення.

Загальний показник шкали саморегуляції емоційної зрілості всіх груп підлітків підвищився на 37,6%. Доцільно зазначити, що характерним для нас є підвищення рівня саморегуляції саме у підлітків 12-13 років. Внаслідок порівняння початкових та контрольних даних середньої підліткової групи, встановлена різниця у показниках та збільшення рівня саморегуляції на 41,5% підлітків.

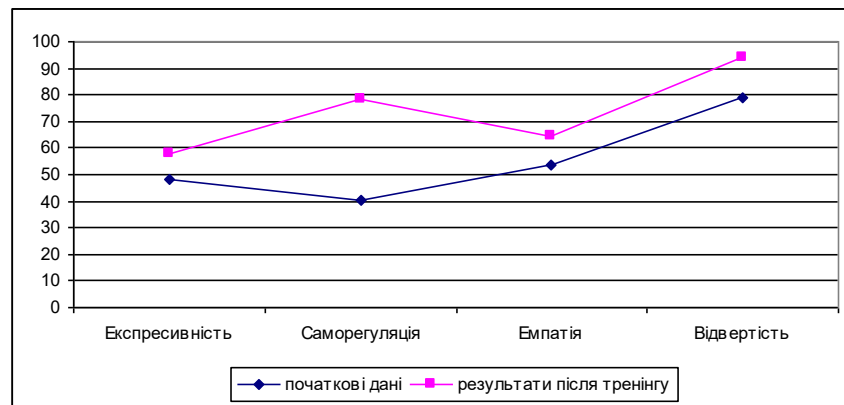


Рис. 3.13. Показники початкової та контрольної діагностики емоційної зрілості за її шкалами у експериментальних групах

Результати контрольних даних емпатії підвищились від початкових даних на 10,8%, що підтверджується підвищенням рівня регуляції емоційного стану, співпереживання, розуміння і відчуття інших. Паралельно зі шкалою емпатії можемо характеризувати зростання шкали відвертості, показники якої змінились з 79,1% на 94,2%, що безпосередньо пов'язано з довірою підлітків до тренера та позитивним ставленням до навчально-тренувального процесу з панкратіону.

Проведені контрольні зрізи для визначення взаємовідносин між тренером і спортсменом за методикою «Тренер – спортсмен» дали змогу з'ясувати варіативність у показниках між експериментальними та контрольними групами. Порівняльна характеристика здійснювалась за трьома рівнями: високий, середній, низький та за трьома аспектами цієї методики: гностичний, емоційний, поведінковий. Дуже важливим є

індивідуальний підхід тренера до учасників, демонстрація себе як авторитетної та зразкової особистості. Вже після перших обговорень занять та спілкування з підлітками їх поведінка значно змінилась в позитивну сторону, покращились сприймання настанов тренера, підвищились спонукання, відбулися помітні зміни в поглядах, самооцінці і оцінюванні своїх дій та вчинків. Етап аналізу отриманих даних діагностики і спостереження надало нам чітке уявлення особливостей спілкування в групі.

Проаналізовані результати динаміки взаємовідносин між тренером та спортсменами представлені на рис. 3.14. Результати контрольної діагностики показують відсутність підлітків з низькими показниками взаємовідносин між тренером та спортсменами в усіх групах, що є наслідком взаєморозуміння, довіри, впевненості та поваги до тренера.

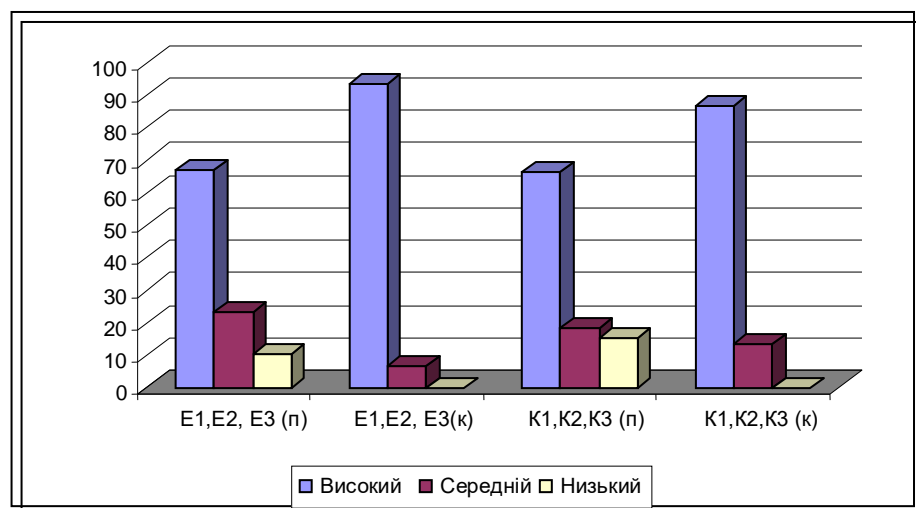


Рис. 3.14. Різниця показників взаємовідносин тренера і спортсменів у контрольних та експериментальних групах до і після формувального експерименту

Тенденція змін у експериментальних груп пояснюється взаємозв'язком психологічної корекції та навчально-тренувального процесу, впливом нових взаємовідносин на сприймання групою особистості тренера. Результати контрольного зрізу показали підвищення показників взаємовідносин між тренером та спортсменами на відміну від початкового за рахунок співпраці тренера з підлітками, зразковості його поведінки, зростання авторитету.

Відстежуємо тенденцію зростання розвитку високого рівня взаємовідносин тренера і спортсменів у групах Е1,Е2,Е3, яка досягла 93,3%, водночас показник контрольних груп – 86,6%. Результати контрольного зрізу середнього рівня становлять 6,7% у експериментальних групах та 13,4% у контрольних.

На нашу думку такі результати свідчать про необхідність та важливість побудови позитивних відносин, оскільки досягнення високого рівня розвитку саморегуляції поведінки великою мірою залежить від вміння тренера провести корегувальну та виховну роботу, створювати в групі сприятливий психологічний мікроклімат, довірливу атмосферу.

Вважаємо за потрібне проілюструвати оцінки підлітків щодо особистості тренера. З даних на рис. 3.15, можемо аналізувати зміни гностичного аспекту взаємовідносин тренера і спортсменів, де високий рівень виріс до 95,4%, а середній знизився до 4,6%. Це пояснюється тим, що підлітки в процесі тренінгові-тренувальних занять побачили свого тренера фахівцем та професіоналом своєї справи.

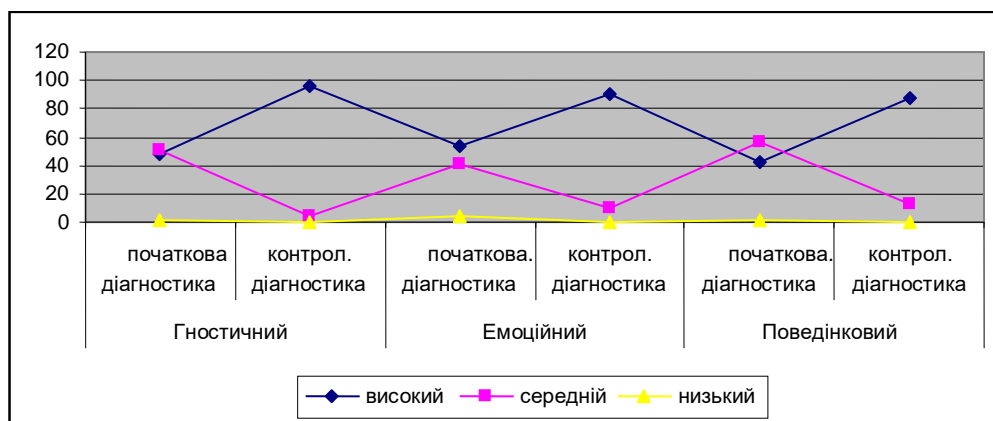


Рис. 3.15. Показники критеріїв оцінки підлітками особистості тренера в контрольних та експериментальних групах до та після формувального експерименту

Виявлені показники емоційного аспекту взаємовідносин базуються на спостереженнях і особистісних судженнях підлітків про тренера у різних ситуаціях спілкування: рівень з високими показниками в експериментальних групах складає 89,8%; з середніми – 10,2%. За аналізом даних тестування

емоційного аспекту ми можемо стверджувати про позитивну зміну ставлення підлітків до тренера. Всі респонденти вважають тренера врівноваженим та справедливим, чутним, доброзичливим, розуміючим дітей.

Поведінковий критерій особистості тренера вказує на важливість дій тренера і регуляційні прояви його поведінки в різних життєвих ситуаціях. Після повторного, контрольного зрізу, різниця високого рівня становить 87,6% і варіативність середніх показників усіх груп підлітків зменшилась на 12,4%. Важливо відмітити й зміни у ставленні та поведінці підлітків, які негативно поводити себе у ситуаціях спілкування з тренером і ігнорували вказівки, проявляючи дратівливість. Позитивний вплив нових взаємовідносин в групі значно підняв їх рівень саморегуляції поведінки, що вплинуло на стосунки як з тренером, так і друзями.

Проведена контрольна діагностика психічної надійності за методикою В. Е. Мільмана. За сукупністю контрольних показників психічної надійності ми проаналізували отримані дані обох груп та результати проілюстрували у вигляді гістограми (рис. 3.16.) Отже, порівнюючи показники початкової діагностики з контрольними, констатуємо наступне:

- враховуючи майже однакові дані початкової діагностики, високий рівень психічної надійності груп Е1,Е2,Е3 збільшився від контрольних груп на 30,4%;

- відповідно кореляція показників середнього та низького рівня психічної надійності домінує у експериментальних групах.

За рахунок проведеної психологічної корекції, ми можемо порівнювати процеси змін між початковими та контрольними результатами груп Е1,Е2,Е3. Завдяки тренінговим заняттям, зокрема, вправам «Дихальна регуляція», «Вперед на Олімп», «Сила волі», «Король», динаміка розвитку змагальної емоційної стійкості зросла на 36,4%. Особливо позитивним з контрольного зрізу цієї методики, для нас є зростання саморегуляції у респондентів на 59,8%. Ми вважаємо, що особливу роль в цьому зіграли вправи «Саморегуляція моральної поведінки», «Регуляція емоцій», «Успішна

людина». Після проведеного комплексу вправ «Смуга мотиваційних принципів», «Мої цілі», «До лаври чемпіона Світу» підвищився розвиток мотиваційно-енергетичної властивості психічної стійкості на 34,6%. Також відбулося зростання показників високого рівня стабільності до перешкод на 34%, завдяки врегульованій стійкості внутрішньо-функціонального стану, стабільності технічного арсеналу і тактичних дій з панкратіону та адекватної реакції на різні подразники завдяки підвищенню саморегулятивних механізмів.

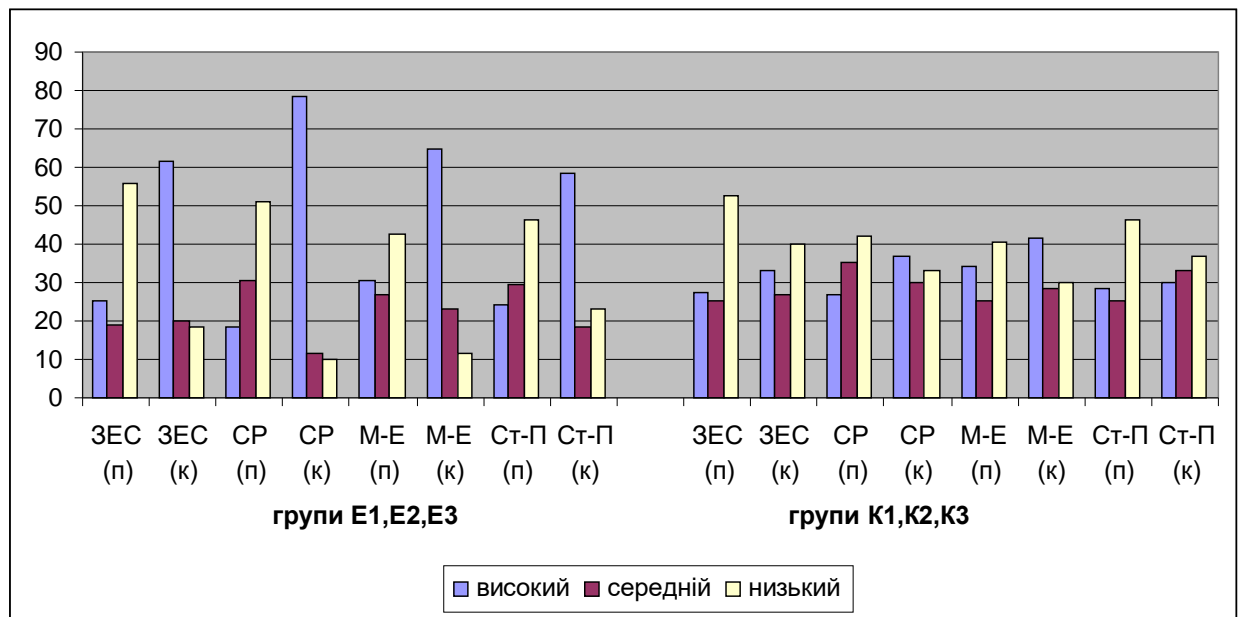


Рис. 3.16. Різниця показників психічної надійності груп E1, E2, E3 та K1, K2, K3 до та після проведення формувального експерименту

Проведено, також контрольну діагностику стану агресії за методикою Басса-Даркі всіх підліткових груп. В цілому можемо констатувати зменшення коефіцієнту агресивності. Зокрема, вже під час тренінгової тренувальної роботи, ми простежили зміни, що відбувались у поведінці агресивних підлітків. Використання вправ «Ні агресії», «Спокій», «Регулюй емоції», зумовили позитивні зміни поведінки цих підлітків у конфліктах, що призвело до позитивних зрушень у взаємовідносинах у групах E1, E2, E3. Зменшилися показники фізичної агресії на 44%, непрямой - 33,3%, вербальної агресії - 36,1%, роздратування - 36,3% і негативізму на

33%. Учасники тренінгу рідше стали вступати у сварку, суперечку, віднаходили конструктивні способи виходу з конфліктних ситуацій. Варіативність показників за видами реакцій прояву агресії зображена у вигляді гістограми, де спостерігаються зміни у експериментальних та контрольних групах, які підтверджують позитивний вплив авторської програми (рис.3.17).

Слід зазначити, що контрольне визначення рівня агресивності в експериментальних групах, дало можливість виявити недоліки в поведінці підлітків у різних ситуаціях у навчально-тренувальному процесі. Та намітити подальші шляхи роботи з групою в цілому, а також індивідуальний підхід до кожного підлітка.

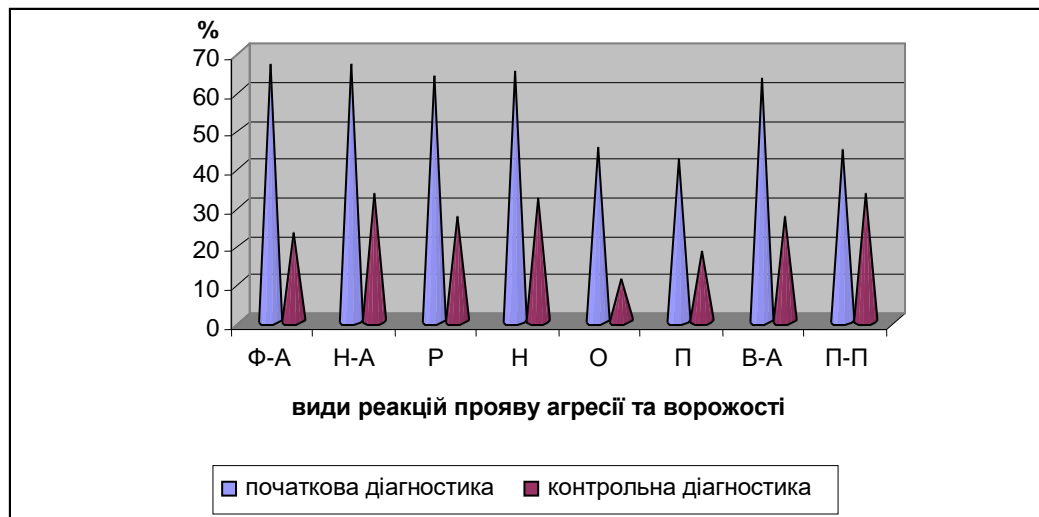


Рис. 3.17. Порівняльні показники прояву агресії та ворожості попереднього та контрольного зрізу підлітків в експериментальних групах

Результати дослідження кожного компоненту саморегуляції поведінки підлітків у процесі оволодіння панкратіоном, як видом бойового мистецтва, вимагали зведених результатів, що й ілюструє гістограма середніх показників компонентів саморегуляції поведінки підлітків експериментальних та контрольних груп до та після формувального експерименту (рис.3.18).

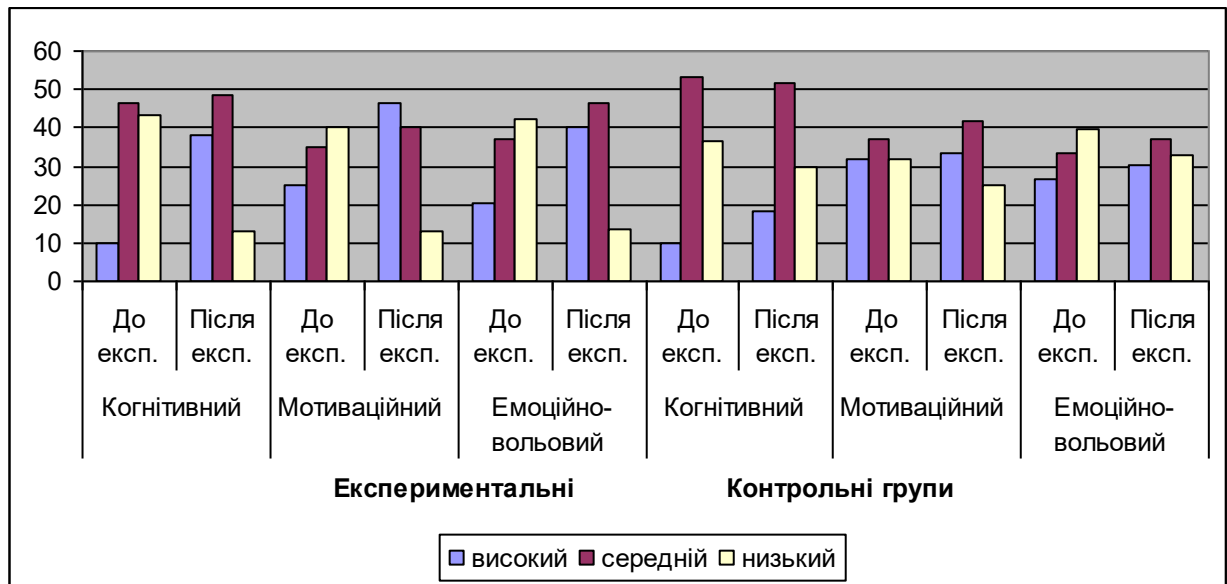


Рис. 3.18. Порівняння середніх показників компонентів саморегуляції поведінки підлітків експериментальних та контрольних груп до та після формувального експерименту

Серед досліджуваних експериментальних груп після формувального впливу на 28,3% стало більше підлітків із високим рівнем когнітивного компоненту саморегуляції поведінки, на 21,5% - із високим рівнем мотиваційного компоненту та на 20,1% - із високим рівнем емоційно-вольового компоненту за рахунок зменшення кількості досліджуваних підлітків із низьким рівнем прояву структурних компонентів саморегуляції поведінки.

Також для констатації значущості змін, які відбулися в експериментальних та контрольних групах, ми скористалися t-критерієм Стьюдента.

Необхідно зазначити, що відмінності у показниках когнітивного компоненту саморегуляції поведінки підлітків у контрольних групах до і після експерименту статистично значущі ($t=2,006$) на рівні $p=0,05$, тоді як в експериментальних групах відмінності у рівнях когнітивного компоненту саморегуляції поведінки підлітків до і після експерименту мають високий рівень статистичної значущості ($t=9,64$ при $p=0,001$).

Відмінності у показниках рівнів мотиваційного компоненту саморегуляції підлітків у контрольних групах до і після експерименту є статистично значущими ($t=2,27$) на рівні $p=0,05$, тоді як в експериментальних групах відмінності у рівнях мотиваційного компоненту саморегуляції поведінки підлітків до і після експерименту є статистично значущими на високому рівні ($t=7,95$ при $p=0,001$).

У результаті математичних розрахунків відмінності у показниках емоційно-вольового компоненту саморегуляції поведінки підлітків в експериментальних групах до і після експерименту виявилися статистично значущими на високому рівні ($t_{0,001}=9,15$) і, навпаки, у контрольних групах статистично значущих розбіжностей встановити не вдалось ($t=0,67$).

Порівняльний аналіз показників рівнів саморегуляції поведінки підлітків виявив інтенсивну динаміку змін у результатах до і після формувального впливу (табл. 3.3).

Таблиця 3.3

Зміни показників рівнів саморегуляції поведінки підлітків експериментальних та контрольних груп до та після формувального експерименту (у %)

Рівні розвитку саморегуляції поведінки підлітків	Експериментальна група									Контрольна група								
	Середня група (12-13 років)			Старша група (14-15 років)			Разом			Середня група (12-13 років)			Старша група (14-15 років)			Разом		
	До експ-ту	Після експ-ту	Різниця	До експ-ту	Після експ-ту	Різниця	До експ-ту	Після експ-ту	Різниця	До експ-ту	Після експ-ту	Різниця	До експ-ту	Після експ-ту	Різниця	До експ-ту	Після експ-ту	Різниця
Високий	21,5	37,8	16,3	23,7	39,9	16,2	22,6	38,9	16,3	20,6	21,4	0,8	22,5	24,3	1,8	21,6	22,9	1,3
Середній	46,3	54,6	8,3	54,1	58,7	4,6	50,2	56,7	6,5	48,2	51,3	3,1	53,3	54,5	1,2	50,8	52,9	2,1
Низький	32,2	7,6	-24,6	22,2	1,4	-20,8	27,2	4,4	-22,8	31,2	27,3	-3,9	24,2	21,1	-3,1	27,6	24,2	-3,4

Таким чином, серед досліджуваних експериментальної групи після формувального впливу 38,9% підлітків характеризувалися високим рівнем саморегуляції поведінки, тоді як на початку експерименту таких було 22,6%; 56,7% - середній рівнем саморегуляції поведінки (до формувального впливу ця група складала 50,2%) та 4,4% - низьким рівнем (у порівнянні з 27,2%). По закінченні експерименту збільшилися групи підлітків, що виявляють високий (на 16,3%) та середній (на 6,5%) рівні саморегуляції поведінки та зменшилася кількість підлітків із низьким рівнем саморегуляції поведінки (на 22,8%).

Спортсмени підліткового віку контрольної групи не показали значущих змін у показниках рівнів саморегуляції поведінки (1,3%, 2,1%, -3,4% відповідно).

Одержані результати стали підтвердженням ефективності програми психологічного супроводу з цілеспрямованого розвитку саморегуляції поведінки підлітків у процесі оволодіння ними панкратіоном як видом бойового мистецтва та гармонізації взаємовідносин із тренером.

Висновки до третього розділу

1. Розвиток саморегуляції поведінки підлітків нерозривно пов'язаний із: - формуванням адекватної самооцінки, самоприйняттям, рівня домагань, рефлексії, внутрішнього контролю Я, самоактуалізації; - зниженням проявів агресивної поведінки; - оволодінням методами релаксації та аутотренінгу; - оволодінням структурними компонентами виконуваної діяльності (мотив, мета, задачі діяльності, способи виконання, самоконтроль, самооцінка). Зокрема, в контексті останнього особливої уваги потребує формування позитивних мотивів на регуляцію власної діяльності та оволодіння навичками самоконтролю.

2. Активізація формування саморегуляції поведінки підлітків у процесі оволодіння панкратіоном як видом бойового мистецтва досягається засобом впровадження програми психологічного супроводу з оптимізації розвитку структурних компонентів саморегуляції поведінки підлітка (когнітивного,

мотиваційного, емоційно-вольового) та гармонізації їх взаємовідносин із тренером на основі особистісно орієнтованого підходу.

3. Підтвердженням результативності запровадження програми психологічного супроводу розвитку саморегуляції поведінки підлітків стало підвищення показників рівнів когнітивного, мотиваційного, емоційно-вольового компонентів саморегуляції поведінки підлітків, що підтвердило висунуту нами гіпотезу і продемонструвало ефективність запропонованої програми, спрямованої на розвиток саморегуляції поведінки підлітків у процесі оволодіння панкратіоном як видом бойового мистецтва та гармонізацію їх взаємовідносин із тренером.

Зміст третього розділу дисертації представлено у таких публікаціях:

1. Наконечний І. Ю. Розвиток саморегуляції поведінки підлітків під час навчально-тренувальних занять панкратіоном / І. Ю. Наконечний // Проблеми сучасної психології : [зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. І. Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої]. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2011. – Вип. 12. – С. 715—727.
2. Наконечний І. Ю. Вплив саморегуляції на результативність змагальних поєдинків із панкратіону підлітків віком 12-13 років / І. Ю. Наконечний // Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві : зб. наукових праць Волинського державного університету імені Лесі Українки. – Луцьк : Вежа, 2008. – Т. 3.– С. 261-264.
3. Наконечний І. Ю. Взаємозв'язок саморегуляції поведінки підлітків з навчально-тренувальним процесом з панкратіону / І. Ю. Наконечний // Актуальні проблеми розвитку фізичного виховання та спорту у навчальних закладах України : зб. наук. праць за матеріалами VII Всеукр. наукової конференції, (Чернівці, 12-13 травня 2011 р.). – Чернівці, 2011. – С. 338—344.

4. Наконечний І. Ю. Розвиток саморегуляції підлітків у бойових мистецтвах / І. Ю. Наконечний // Науковий вісник Чернівецького університету : Педагогіка та психологія : [збірник наукових праць]. – Чернівці : Чернівецький нац. ун-т, 2011. – Вип. 573. – С. 107—116.

ВИСНОВКИ

У дисертаційному дослідженні представлено теоретичне узагальнення та експериментальне дослідження проблеми розвитку саморегуляції поведінки підлітків у процесі оволодіння бойовими мистецтвами, що полягало у виявленні особливостей прояву структурних компонентів саморегуляції поведінки підлітків (когнітивного, мотиваційного, емоційно-вольового), рівнів розвитку саморегуляції поведінки підлітків, в обґрунтуванні, розробці та апробації програми психологічного супроводу з корекції та розвитку саморегуляції поведінки підлітків, гармонізації взаємовідносин тренера під час тренувальних занять.

1. Регуляція є провідною системою психологічної структури особистості, яка через структурні підсистеми наповнює змістом ціннісно-смыслову сферу, активність і рефлексію людини. Саморегуляція відображає сутність процесів регуляції в цілому, полягає в управлінні діями, станами, схильностями індивіда і спрямована на дослідження тактичних та стратегічних цілей поведінки. Саморегуляція як багаторівневе, поліфункціональне явище, яке включає психомоторну, когнітивну і комунікативну сфери людини, виявляється в перебігу цілісної поведінки, діяльності, у міжособистісних стосунках, є складним механізмом, що забезпечує побудову та реалізацію дій особистості згідно поставленої мети, і стимулює в кінцевому рахунку виховання, дисциплінованість, самореалізацію і самоактуалізацію індивіда.

Саморегуляція поведінки підлітків характеризується специфічними особливостями, які зумовлені віковими особливостями психічного та особистісного розвитку і являє собою усвідомлювану активність індивіда, спрямовану на оптимальне використання власних внутрішніх резервів і потенційних можливостей навколишнього середовища на шляху до досягнення запланованої мети. Основними механізмами саморегуляції поведінки підлітків є самооцінка, рівень домагань, рефлексія та

самоконтроль. Саморегуляція поведінки підлітків є інтегративною структурою, яка включає когнітивні, вольові, емоційні, мотиваційні компоненти.

2. Кожен вид спортивної діяльності має свої особливості, які впливають на саморегуляцію поведінки особистості. У спорті розвиток саморегуляції є формуванням особливого психічного стану, який сприяє найбільш повному використанню спортсменами свого потенціалу.

Заняття панкратіоном як видом бойового мистецтва володіють великим потенціалом щодо розвитку саморегуляції поведінки підростаючого покоління: формують моральні якості підлітка, стабілізують його психіку, дають можливість контролювати свої емоції, розвивати концентрацію та вольові якості, підвищувати рівень саморегуляції, впливають на міжособистісні стосунки. Навчально-тренувальний процес максимально підвищує рухову активність, фізичний розвиток, здоров'я та самопочуття підлітка.

3. Прояви саморегуляції поведінки підлітків у процесі оволодіння бойовими мистецтвами визначаються певними особливостями розвитку її структурних компонентів, таких як: *когнітивного*, для якого характерним є переважання обмеженої кількості знань із питань бойових мистецтв, недостатнє усвідомлення залежності успіху у спорті від особистісних властивостей і якостей, невпевненість у правильності власних дій; *мотиваційного*, який характеризується інтересом до занять бойовими мистецтвами, наявністю цілей та вибором найпростіших шляхів їх досягнення через невпевненість у собі; вибором завдань середньої складності та постійною потребою у схваленні виконуваної діяльності та підтримці іншими; *емоційно-вольового*, для якого властивий середній рівень емоційної зрілості та вольової саморегуляції; знижений контроль за поведінкою, жестами та діями, недостатнє розуміння та співчуття до інших, прояви егоїстичності, самолюбства, агресивності.

4. За особливостями сформованості структурних компонентів саморегуляція поведінки підлітків може характеризуватися високим, середній та низьким рівнями.

Підліткам з *високим рівнем* саморегуляції поведінки властиві добре володіння загальними знаннями в галузі спорту, розуміння ролі та значення панкратіону як різновиду бойового мистецтва; усвідомлення шляхів самовдосконалення; використання нових знань про технології і прийоми для підвищення саморегуляції; висока мотивація на перемогу; наявність чітких цілей, адекватний підбір методів, засобів та шляхів її реалізації; надання переваги завданням підвищеної складності; прояв старанності, сумлінності, наполегливості, рішучості; емоційно-стійке самовладання, упевненість у собі, спокій, підвищений стан готовності до непередбаченого та нового; розвинена саморегуляція в різних життєвих ситуаціях, рівновага емоційного стану та бажання себе контролювати.

Середній рівень саморегуляції поведінки підлітків характеризується зацікавленістю у заняттях з бойових мистецтв, наявністю усвідомленої мети, але з частими сумнівами у собі, що робить мету недосяжною, поверховістю знань, плутаниною у термінах, недостатньою поінформованістю про історію бойових мистецтв з обраного виду спорту. Усвідомлення ролі саморегуляції в оволодінні панкратіоном поверхове. Присутнє бажання займатись обраною справою, підвищувати фізичний розвиток та активність, вивчати техніку і тактику даного виду спорту, але відсутнє прагнення досягнення спортивних вершин та довготривалих тренувань. Наявна потреба в заохоченні та підтримці інших при програшах на змаганнях чи невдачах. В складних ситуаціях можлива поява негативних емоцій, роздратування, прояви агресії. Не завжди має місце контроль за поведінкою та співчуття до інших.

Низькому рівню саморегуляції поведінки підлітків властивий майже не виражений спортивно-пізнавальний мотив, обмежені знання з технічної підготовки та історії у сфері бойових мистецтв; відсутність усвідомлення ролі саморегуляції в оволодінні панкратіоном; байдужість, низька

інтенсивність роботи, негативні переживання, страх під час занять бойовими мистецтвами. Відсутній стимул до перемог на змаганнях, зацікавленість до занять дуже низька. Низький рівень розвитку вольових якостей, вразливість, розгубленість, емоційна нестійкість. Рефлексивність невисока, а загальний фон активності, як правило, занижений, висока імпульсивність і нестійкість намірів, підвищена лабільність, невпевненість, непослідовна та безконтрольна поведінка.

Більшості підлітків у процесі оволодіння бойовими мистецтвами властивий середній та низький рівні саморегуляції поведінки.

5. Рівень саморегуляції поведінки підлітка у процесі оволодіння бойовими мистецтвами взаємопов'язаний із особливостями спілкування з тренером: позитивні взаємовідносини з тренером та сприятливий соціально-психологічний клімат у тренувальній групі сприяють проявам саморегуляції та її розвитку як стійкої характеристики особистості.

6. Активізація формування саморегуляції поведінки підлітків у процесі оволодіння панкратіоном як видом бойового мистецтва досягається засобом впровадження програми психологічного супроводу з оптимізації розвитку структурних компонентів саморегуляції поведінки підлітка (когнітивного, мотиваційного, емоційно-вольового) та гармонізації їх взаємовідносин із тренером на основі особистісно орієнтованого підходу.

Ефективність впровадження авторської програми проявилась у підвищенні усвідомлення ролі панкратіону як виду спорту та шляхів самовдосконалення, мотивації на перемогу, постановці конкретних цілей, наданні переваги завданням підвищеної складності, проявах старанності, сумлінності, саморегуляції поведінки в інших ситуаціях, урівноваженості емоційного стану, позитивному сприйманні інших, гармонізації взаємовідносин із тренером.

Проведене дослідження не вичерпує усіх аспектів проблеми розвитку саморегуляції поведінки підлітків. Подальшого вивчення потребують питання щодо зв'язку саморегуляції поведінки підлітків із іншими

особистісними характеристиками, виявлення значущості різних чинників у становленні саморегуляції поведінки у підлітковому віці у процесі оволодіння бойовими мистецтвами.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аболин Л. М. Психологические механизмы эмоциональной устойчивости человека / Аболин Л. М. – К. : Изд-во Казанского университета, 1987. – 262 с.
2. Абульханова–Славская К. А. Активность и сознание личности как субъекта деятельности / Абульханова-Славская К. А. // Психология личности в социалистическом обществе: Активность и развитие личности / [ред.-сост. К. А. Абульханова-Славская]. – М. : Наука, 1989. – С. 110-134.
3. Абульханова–Славская К. А. Деятельность и психология личности / Абульханова-Славская К. А. – М. : Наука, 1980. –335с.
4. Абульханова-Славская К. А. Личностные механизмы регуляции деятельности / Абульханова-Славская К. А. // Проблемы психологии личности / [под. ред. Е. В. Шороховой]. – М. : Наука, 1982. – С. 92-99.
5. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / Абульханова-Славская К. А. – М. : Мысль, 1991. – 229 с.
6. Адлер А. Понять природу человека / Альфред Адлер; [пер. с нем. Е.А.Цыпина]. – СПб. : «Академический проект», 1997. – 265 с.
7. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии / Альфред Адлер; [пер. с нем. и вступ. ст. А. М. Боковикова]. – М. : Фонд «За экономическую грамотность», 1995. – 296 с.
8. Акимова М. К. Индивидуальность учащегося и индивидуальный подход / М. К. Акимова, В. Т. Козлова. – М. : Знание, 1992. – 80 с.
9. Алексеева Л. Ф. Психическая саморегуляция активности личности / Алексеева Л. Ф. // Психологические механизмы регуляции активности личности: [сб. науч. тр. / под ред. В. Г. Леонтьева]. – Новосибирск : изд-во НГПУ, 2001. – Ч.І. – С. 26–41.
10. Ананьев Б. Г. Билатеральное регулирование как механизм поведения / Б. Г. Ананьев // Вопросы психологии. – 1963. – № 5. – С. 83-98.

11. Андреева Г. М. Современная социальная психология на Западе / Г. М. Андреева, П. И. Богомолова, Г. А. Петровская. – М. : Изд-во Московского ун-та, 1978. – 271 с.
12. Анисимова О. М. Самооценка в структуре личности студента : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.05 «Социальная психология» / О. М. Анисимова. – Л., 1984. – 17 с.
13. Анохин П. К. Биология и нейрофизиология условного рефлекса / Анохин П. К. – М. : Медицина, 1970. – 547 с.
14. Антонова Т. В. Роль общения в регулировании отношений детей дошкольного возраста в игре : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая и возрастная психология» / Т. В. Антонова. – М., 1983. – 23 с.
15. Анцыферова Л. И. К психологии личности как развивающейся системы / Анцыферова Л. И. // Психология формирования и развития личности: [под ред. Л. И. Анцыферовой]. – М. : Наука, 1981. – С. 4.
16. Асеев В. Г. Мотивация поведения и формирование личности / Асеев В. Г. – М. : Мысль, 1976. – С. 157- 158 с.
17. Асмолов А. Г. Деятельность и уровни установок / А. Г. Асмолов // Вестник МГУ. Серия 14: Психология. – 1977. – № 1. – С. 3-12.
18. Асмолов А. Г. Деятельность и установка / Асмолов А. Г. – М. : изд-во МГУ, 1979. – 150 с.
19. Басов М. Я. Общие основы педологии / Басов М. Я. – М., Л.: Госиздат, 1931. – 801 с.
20. Белоусов С. Н. Индивидуальная манера ведения боя и пути ее формирования у боксеров : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук / С. Н. Белоусов. – Л., 1976. – 20 с.
21. Березин Ф. Б. Психологическая и психофизиологическая адаптация человека / Березин Ф. Б. – Л. : Наука, 1988. – 269с.
22. Бернштейн Н. А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности / Бернштейн Н. А. – М. : Медицина, 1966. – 243 с.

23. Бех И. Д. Нравственность личности: Стратегия становления. – Ровно : РИО управления по печати, 1991. – 146 с.
24. Бех И. Д. Психологические основы нравственного развития личности: дис. ... доктора психол. наук : 19.00.07 / Бех Иван Дмитриевич. – К., 1992. – 320 с.
25. Бех І. Д. Від волі до особистості / Бех І. Д. – К. : Україна-Віта, 1995. – 202 с.
26. Бех І. Д. Моральність особистості у психологічному ракурсі / І. Д. Бех // Філософська і соціологічна думка. – 1994. – № 3, 4. – С. 172-184.
27. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання : наук.-метод. посібник / Бех І. Д. – К.: УЗМН, 1998. – 204 с.
28. Бех І. Д. Ядро особистості у фокусі виховання / Бех І. Д. // Психологія на перетині тисячоліть : [зб. наук. праць П'ятих Костюківських читань]: В 3 т. – К. : Гнозис, 1998. – Т. 1. – С. 135-144.
29. Бехтерев В. М. Проблемы развития и воспитания человека / Бехтерев В. М. ; [под ред. А. В. Брушлинского, В. А. Кольцовой]. – М. : Издательство «Институт практической психологии», Воронеж : НПО «МОДЭК», 1997. – С. 101-129.
30. Божович Л. И. Избранные психологические труды. Проблемы формирования личности / Божович Л. И. ; [под ред. Д. И. Фельдштейна]. – М. : Педагогика, 1993. – 211 с.
31. Божович Л. И. Психологические особенности развития личности подростка / Божович Л. И. – М. : Знание, 1979. – 40 с.
32. Большунов А. Я. Динамика рефлексивных актов в продуктивной деятельности / А. Я. Большунов, В. Ф. Молчанов, Н. М. Трофимов // Вопросы психологии. – 1984. – № 5. – С. 117-124.
33. Бондаренко А. Ф. Психологическая помощь. Теория и практика : учебное пособие [для студентов старших курсов психологических факультетов и отделений университетов] / Бондаренко А. Ф. – К. : Укртехпресс, 1997. – 216 с.

34. Бондарчук Т. В. Стиль саморегуляции произвольной активности лыжника-гонщика в спорте высших достижений / Т. В. Бондарчук, В. Н. Потапов // Теория и практика физической культуры: Тренер: Журнал в журнале. – 2002. – № 1. – С. 30–31.
35. Бобрикова Л. В. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности / Борзикова Л. В., Водзинская Р. В., Докторова Л. Д. ; под общ. ред. В. А. Ядова. – Л. : Наука, 1979. – 264 с.
36. Боришевский М. И. Ведущие психологические механизмы саморегуляции поведения / Боришевский М. И. // Психологическая наука: проблемы и перспективы: Доклад Всесоюзной конференции, посвященной 90-летию со дня рождения действ.члена АПН СССР Г.С. Костюка. – К., 1992. – Т. 1. – С.66-79.
37. Боришевский М. И. О саморегуляции поведения подростков в процессе учебной деятельности / М. И. Боришевский, С. Д. Самоненко // Вопросы психологии. – 1977. – № 3. – С. 98-104.
38. Боришевский М. И. Психологические условия формирования самоконтроля в поведении у младших школьников : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая и возрастная психология» / М. И. Боришевский. – М., 1966. – 19 с.
39. Боришевський М. Й. Виховання самоконтролю в поведінці учнів початкових класів / Боришевський М. Й. – К. : Радянська школа, 1980. – 143 с.
40. Боришевський М. Й. До проблеми самосвідомості особистості як детермінанти її саморозвитку / Боришевський М. Й. // Українська психологія: сучасний потенціал: матеріали четвертих Костюківських читань: зб. наук. пр. – К., 1996. – С. 105-111.
41. Боришевський М. Й. Колектив як фактор морального розвитку учня / Боришевський М. Й. // Психологічна наука, вчитель-учень. – К. : Радянська школа, 1979. – С.115-130.

42. Боришевський М. Й. Моральна саморегуляція поведінки особистості: понятійний апарат / Боришевський М. Й. – К.: Інститут психології АПН України. – 1993. – С. 23– 24 с.
43. Боришевський М. Й. Моральні переконання та їх формування у дітей / Боришевський М. Й. – К. : Т-во „Знання” УРСР, 1979. – 48 с.
44. Боришевський М. Й. Психологічні механізми розвитку особистості / М. Й. Боришевський // Педагогіка і психологія. –1996. – № 3. – С. 26-33.
45. Боришевський М. Й. Саморегуляція оцінної діяльності вчителя як вид психічної активності / М. Й. Боришевський, І. М. Галян. – К. : Дніпро, 2001. – 74 с.
46. Боришевський М. Й. Сімейне виховання як гарант морального становлення особистості / М. Й. Боришевський // Початкова школа. – 1995. – № 4. – С. 4-9.
47. Братусь Б. С. Аномалии личности / Братусь Б. С. – М. : Мысль, 1988. – 301 с.
48. Братусь Б. С. К изучению смысловой сферы личности / Б. С. Братусь // Вестник МГУ. Серия 14: Психология. – 1981. – № 2. – С. 46-54.
49. Бринза І. В. Особливості переживання професійної кризи у осіб з різним типом емоційності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / І. В. Бринза. –К., 2000. – 16 с.
50. Булах І. С. До проблеми провідного психологічного новоутворення особистості підліткового віку / І. С. Булах // Вісник Харківського державного педагогічного ун-ту ім. Г.С. Сковороди. Психологія. – Харків: ХДПУ, 2001. – Вип. 6. – С. 22-36.
51. Булах І. С. Нівелювання превентивних бар'єрів у процесі особистісної психодіагностики підлітків / І. С. Булах // Психологія: Зб. наук. праць. – К.: НПУ ім. М.П.Драгоманова, 1999. – Вип. 3(6). – С. 153-160.
52. Булах І. С. Особистісний підхід до вивчення самопізнання підлітків / І. С. Булах // Психологія самосвідомості: історія, сучасний стан та

- перспективи дослідження : [зб. наук. пр. / за ред. С. Д. Максименка, М. Й. Боришевського]. – К.: «Любіть Україну», 1999. – С. 16-17.
53. Булах І. С. Погляди Л. С. Виготського на розвиток самосвідомості підлітка як освітній простір практичного психолога / І. С. Булах // Психологія: Зб. наук. праць. – К.: НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2000. – Вип. 1(8). – С. 217-223.
54. Булах І. С. Розвиток моральної самосвідомості особистості підлітка: навчально-методичний посібник / І. С. Булах, Ю. А. Алексєєва. – К. : НПУ імені М.П.Драгоманова, 2003. – 72 с.
55. Булах І. С. Специфіка особистісного зростання підлітка: ракурс сучасного психологічного дослідження / І. С. Булах // Журнал практикуючого психолога. – К., 2002. – Вып. 8. – С. 72-85.
56. Васильев В. Л. Предупреждение правонарушений несовершеннолетних / Васильев В. Л. – Л. : Знание, 1980. – 35 с.
57. Ведмеденко Б. Ф. Теоретичні основи і практика виховання молоді засобами фізичної культури / Ведмеденко Б. Ф. – К. : Інститут систематичних досліджень освіти, 1993. – 152 с.
58. Веккер Л. М. Психологические процессы : в 3 т. / Л. М. Веккер. – Л. : ЛГУ, 1981. – Т.3: Субъект. Переживание. Действие. Сознание. – 326с.
59. Великий тлумачний словник сучасної української мови / В. Т. Бусел. – К. : Ірпінь: ВТФ «Перун», 2004. – 1440 с.
60. Вилюнас В. К. Психологические механизмы мотивации человека / Витис Казиса Вилюнас. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1990. – 285 с.
61. Волков І. П. Задачі і форми психологічного забезпечення висококваліфікованих спортсменів до змагань / І. П. Волков // Наукові дослідження та розробки в спорті. – 1994. – № 1. - С. 5-10.
62. Воляннюк Н. Ю. Психологія професійного становлення тренера: Автореф. дис. д-ра психол. наук: 19.00.01 / Інститут психології ім. Г.С.Костюка АПН України. — К., 2006. — 34 с.

63. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Выготский Л. С.; ред. Л. М. Штутина, Л. М. Малова. – М. : Педагогика-Пресс, 1999. – 536 с.
64. Выготский Л. С. Избранные психологические исследования / Лев Семенович Выготский. – М. : АПН РСФСР, 1956. – 451 с.
65. Выготский Л. С. Собрание сочинений : [в 6-ти т.]. / Лев Семенович Выготский. – М. : Педагогика, 1984. – Т. 4. : Детская психология [под ред. Д. Б. Эльконина]. – 1984. – 433 с.
66. Выготский Л.С. Мышление и речь / Лев Семенович Выготский ; [ред. Г. Н. Шелогурова]. – [5 изд.]. – М. : Издательство «Лабиринт», 1999. – 352 с.
67. Выготский Л.С. Собрание сочинений : [в 6-ти т.]. / Лев Семенович Выготский. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 3 : Проблемы развития психики [под ред. А. М. Матюшкина]. - 1983. – 369 с.
68. Высоцкий В. А. Возрастная динамика волевой активности школьников и методы её изучения: дисс. ... докт. психол. наук : 19.00.07 / Высоцкий В. А. – Л., 1982. – 378 с.
69. Вяткин Б. А. Управление психическим стрессом в спортивных соревнованиях / Вяткин Б. А. – М. : Физкультура и спорт, 1981. – 112 с.
70. Галян І. М. Саморегуляція оцінних ставлень учителя в педагогічній взаємодії : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / І. М. Галян. – К., 1996. – 24 с.
71. Гвоздев С. А. Джиу-джитсу: справочное пособие / Гвоздев С. А. – [4-е изд]. – Минск: «Современное слово», 2000. – 208 с.
72. Гвоздев С. А. Ниндзя. Тайны демонов ночи / С. А. Гвоздев, И. В. Кривоносов. – Минск : «Современное слово», 1997. – 352 с.
73. Годунов Е. Н. Психология физического воспитания и спорта : учеб. пособие [для студ. высш. пед. учеб. заведений] / Е. Н. Гогонов, Б. И. Мартянов. – [2-е изд., дораб.] – М. : Издательский центр «Академия», 2004. – 224 с.

74. Головкин О. А. Формирование саморегуляции поведения у детей с аффективными расстройствами : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая и возрастная психология» / О. А. Головкин. – К., 1986. – 19 с.
75. Голубева Э. А. Комплексное исследование способностей / Э. А. Голубева // Вопросы психологии. – 1986. – № 5. – С. 8-30.
76. Горбунов Г. Д. Психопедагогика спорта / Горбунов Г. Д. – М. : Физкультура и спорт, 1986. – 208 с.
77. Горская Г. Б. Психологическое обеспечение многолетней подготовки спортсменов : учебн. пособие / Горская Г. Б. – Краснодар: КГАФК, 1995. – 184 с.
78. Грибенникова Э. А. Саморегуляция личности в индивидуальном стиле жизнедеятельности: дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Грибенникова Элина Альбертовна. – М., 1995. – 154 с.
79. Гримак Л. П. Резервы человеческой психики: Введение в психологию активности / Гримак Л. П. – [2-е изд., доп.]. – М. : Политиздат, 1989. – 319 с.
80. Гриненко М. Ф. Труд, здоровье, физическая культура / М. Ф. Гриненко, Г. Г. Саноян. – М. : Физкультура и спорт, 1974. – 288 с.
81. Гринь Р. А. Легкая атлетика / Гринь Р. А. – К. : Вища школа, 1985. – 167 с.
82. Гриньова М. В. Теоретико-методичні основи формування саморегуляції навчальної діяльності школярів: дис... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Гриньова Марина Вікторівна. – К., 1998. – 194 с.
83. Гуревич К. М. Индивидуально-психологические особенности школьников / К. М. Гуревич // Новое в жизни, науке технике. Педагогика и психология. – М. : Знание. – 1988. – № 6. – 79 с.
84. Деркач А. А. Педагогическое мастерство тренера / А. А. Деркач, А. А. Исаев. — М. : Физкультура и спорт, 1981. – 375 с.

85. Джамгаров Т. И. Лидерство в спорте / Т. И. Джамгаров, В. И. Румянцева. – М. : Физкультура и спорт, 1983. – 81 с.
86. Додонов Б. И. О мотивационных образующих психологической структуры деятельности / Б. И. Додонов // Эмоционально-волевая регуляция поведения и деятельности: сб. научн. тр. – Симферополь, 1983. – С. 136-140.
87. Додонов Б. И. О системе “Личность” / Б. И. Додонов // Вопросы психологии. – 1985. – № 5. – С. 36-45.
88. Долинская Л. В. Особенности самоконтроля поведения подростков / Л. В. Долинская // Воспитание, обучение и психическое развитие: тезисы докл. к V Всесоюзному съезду психологов СССР. – М.: НИИ общей и педагогической психологии, 1997. – 4.1. – С. 78-80.
89. Долинская Л. В. Психологические особенности самоконтроля поведения подростков : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая и возрастная психология» / Л. В. Долинская. – К., 1978. – 24 с.
90. Доценко Е. Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита / Доценко Е. Л. – М. : Изд-во МГУ, 1997. – 344 с.
91. Дьяченко М. И. Психология. Словарь-справочник / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Х.: Элсон, 1998. – С. 245.
92. Ениколопов С. Н. Агрессия и агрессивность насильственных преступников: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.06 / Ениколопов Сергей Николаевич. – М., 1984. – 162 с.
93. Ениколопов С. Н. Психотерапия при посттравматических стрессовых расстройствах / С. Н. Ениколопов // Российский психиатрический журнал. – 1998. – № 3. – С. 50–56.
94. Ершов А. А. Взгляд психолога на активность человека / Ершов А. А. – М. : Луч, 1991. – 157 с.
95. Ємшанова Ю. О. Стильова саморегуляція психічних станів кваліфікованих тенісистів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня

- канд. наук з фізичного виховання і спорту : спец. 24.00.01 «Олімпійський і професійний спорт» / Ю. О. Ємшанова. — К., 2007. — 21 с.
96. Жаров К. П. Волевая подготовка спортсменов / Жаров К. П. — М. : Физкультура и спорт, 1976.— 151 с.
97. Жилина М. Я. Методика тренировки стрелка-спортсмена / Жилина М. Я. — М. : ДОСААФ, 1986. — 104 с.
98. Жихарев Д. Ю. Диагностика и формирование волевой саморегуляции юных боксеров в условиях детской юношеской спортивной школы: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Жихарев Дмитрий Юрьевич. — Ставрополь, 2007. — 197 с.
99. Жоров П. А. О соотношении некоторых особенностей саморегуляции на произвольном и произвольном уровнях : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Общая психология, история психологии» / П. А. Жоров. — М., 1975. — 15 с.
100. Жуков Ю. М. Ценности как детерминанты принятия решения. Социально-психологический подход к проблеме / Ю. М. Жуков // Психологические проблемы социальной регуляции поведения : [сб. научн. трудов / отв. ред. Е. В. Шорохова, М. И. Бобнева]. — М. : Наука, 1976. — С. 254-277.
101. Запорожец А. В. Значение ранних периодов детства для формирования детской личности / А. В. Запорожец // Принцип развития в психологии : [сб. научн. трудов / под ред. Л. И. Анцыферовой]. — М. : Наука, 1978. — С. 243-267.
102. Зейгарник Б. В. Опосредствование и саморегуляция в норме и патологии / Б. В. Зейгарник // Вестник МГУ. Серия 14: Психология. — 1981. — № 2. — С. 9-14.
103. Зейгарник Б. В. Саморегуляция поведения в норме и патологии / Б. В. Зейгарник, А. Б. Холмогорова, Е. С. Мазур // Психологический журнал. — 1989. — № 2. — С. 121-133.

104. Зейгарник Б. В. Теория личности К. Левина / Б. В. Зейгарник. – М. : МГУ, 1981. – 118 с.
105. Зимняя И. А. Личностно-деятельностный подход в обучении русскому языку как иностранному / И. А. Зимняя // Русский язык за рубежом. – 1985. – № 5. – С. 49-53.
106. Зотова О. И. Направленность личности и социальная регуляция поведения / О. И. Зотова // Психология личности и образа жизни : [сб. научн. трудов / отв. ред. Е. В. Шорохова]. – М.: Наука, 1987. – С. 30-34.
107. Зотова О. И. Некоторые аспекты социально-психологической адаптации личности / О. И. Зотова, И. К. Кряжева // Психологические механизмы регуляции социального поведения : [под. ред. М. И. Бобневой, Е. В. Шороховой]. – М. : Наука, 1976. – С. 219-232.
108. Зотова О. И. Ценностные ориентации и механизмы социальной регуляции поведения / О. И. Зотова, М. И. Бобнева // Методологические проблемы психологии : [сб. научн. трудов / отв. ред. Е. В. Шорохова]. – М. : Наука, 1975. – С. 241-254.
109. Зюбин Л. М. Психология воспитания: методическое пособие / Зюбин Л. М. – М. : Высшая школа, 1991. – 93 с.
110. Зюбин Л. М. Растить человека: Записки психолога / Зюбин Л. М. – Л. : Лениздат, 1988. – 141 с.
111. Иванников В. А. Формирование побуждения к действию / В. А. Иванников // Вопросы психологии. – 1985. – № 3. – С. 113-123.
112. Изард К. Э. Психология эмоций / Кэррол Изард ; [пер. с англ. А. Татлыбаева]. – СПб. : Питер, 1999. – 464 с. – (Серия «Мастера психологии»).
113. Ильенков Э. В. Философия и культура / Ильенков Э. В. – М.: Политиздат, 1991. – 464 с.
114. Ильенков Э. В. Что такое личность? / Э. В. Ильенков // Психология личности : [тексты / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузыря]. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1982. – С. 11-20.

115. Ильин Е. П. Дифференциальная психофизиология / Ильин Евгений Павлович. – СПб.: Питер, 2001. – 464 с. – (Серия «Учебник нового века»).
116. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Ильин Евгений Павлович. – СПб. : Питер, 2002. – 512 с. – (Серия «Мастера психологии»).
117. Ильин Е. П. Психофизиология физического воспитания: (деятельность и состояния) / Ильин Е. П. – М. : Просвещение, 1980. – 199 с.
118. Индивидуально-психологические различия биоэлектрической активности мозга человека : [ред. В. М. Русалов]. – М. : Наука, 1988. – 176 с.
119. Калинин В. К. Волевая регуляция деятельности : автореф. дис. на соискание учен. степени докт. психол. наук : спец. 19.00 01 «Общая психология, история психологии» / В.К. Калинин. – Тбилиси, 1989. – 36 с.
120. Калинин В. К. Волевая регуляция как проблема формы деятельности / В. К. Калинин // Эмоционально-волевая регуляция поведения и деятельности: сб. научн. тр. – Симферополь, 1983. – С. 166-171.
121. Калинин В. К. Воля, эмоции, интеллект / В. К. Калинин // Эмоционально-волевая регуляция поведения и деятельности : тезисы Всесоюзной конференции молодых ученых. – Симферополь, 1983. – С. 171-175.
122. Калинин В. К. На путях построения теории воли / В. К. Калинин // Психологический журнал. – 1989. – Т. 10. – № 2. – С. 46-55.
123. Кириченко Т. В. Психологічні механізми саморегуляції поведінки підлітків: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Кириченко Тетяна Василівна. – К., 2001. – 249 с.
124. Китов А. И. Экономическая психология / Китов А. И. – М. : Экономика, 1987. – 303 с.
125. Ковалев П. А. Возрастно-половые особенности отражения в сознании структуры собственной агрессивности и агрессивного поведения : автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. психол. наук : спец.

- 19.00.07 «Педагогическая и возрастная психология» / П. А. Ковалев. – СПб., 1996. – 19 с.
126. Колосов А. Б. Психічний стан в системі регуляції діяльності спортсмена / А. Б. Колосов // Актуальні проблеми фізичної культури і спорту. – 2009. – №16. – С. 55-61.
127. Конопкин О. А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека (структурно-функциональный аспект) / О. А. Конопкин // Вопросы психологии. – 1995. – № 1. – С. 5-12.
128. Конопкин О. А. Психологические механизмы регуляции деятельности / Конопкин О. А. – М.: Наука, 1980. – 256 с.
129. Конопкин О. А. Связь учебной успеваемости студентов с индивидуально-типологическими особенностями их саморегуляции / О. А. Конопкин, Г. С. Прыгин // Вопросы психологии. – 1984. – № 3. – С.42-53.
130. Конопкин О. А. Стилевые особенности саморегуляции деятельности / О. А. Конопкин, В. И. Моросанова // Вопросы психологии. – 1989. – №5. – С. 18-26.
131. Корнилов А. П. Диагностика регулятивной функции самосознания / А. П. Корнилов // Психологический журнал. – 1995. – Т. 16. – № 1. – С. 107-115.
132. Корнилов А. П. Саморегуляция человека в условиях социального перелома / А. П. Корнилов // Вопросы психологии. – 1995. – № 5. – С. 69-79.
133. Костюк Г. С. Навчання і розвиток особистості / Григорій Силович Костюк. – К. : «Радянська школа», 1968. – 45 с.
134. Котова И. Б. Педагогическое взаимодействие / И. Б. Котова, Е. Н. Шиянов. – Ростов-на-Дону : Изд-во Ростовского педуниверситета, 1997. – 109 с.
135. Котова И. Б. Социализация воспитания / И. Б. Котова, Е. Н. Шиянов. – Ростов-на-Дону : Изд-во Ростовского педуниверситета, 1997. – 144 с.

136. Котырло В. К. Мотивация долженствования в генезисе саморегуляции / Котырло В. К. – Прага, 1982. – С. 83.
137. Котырло В. К. Развитие волевого поведения у дошкольников / Котырло В. К. – К. : Рад. школа, 1971. – 196 с.
138. Кретти Брайент Дж. Психология в современном спорте : [учебник для специальностей с физкультурным уклоном] / Кретти Брайент Дж.; [пер. с англ. Ю.Л.Ханина]. - М. : Физкультура и спорт, 1978. – 224 с.
139. Крупнов А. И. Активность, направленность, саморегуляция в психологической структуре индивидуальности человека / А. И. Крупнов // Психология и психоорганизация индивидуальных различий в активности и саморегуляции поведения человека. – Свердловск, 1987. – С. 3-15.
140. Ксенофонтова Е. Г. Уровни развития саморегуляции личности: критерии их определения : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Общая психология, история психологии» / Е. Г. Ксенофонтова. – М., 1988. – 15 с.
141. Кузнецов С.В. Рефлексивно-акмеологические аспекты развития профессионального мастерства при решении двигательно творческих задач / С. В. Кузнецов, В. И. Семенов // Рефлексия, образование и интеллектуальные инновации. – Новосибирск : ЭКОР, 1995. – С. 124-137.
142. Кулюткин Ю. Н. Рефлексивная регуляция мыслительных действий / Ю. Н. Кулюткин // Психологическое исследование интеллектуальной деятельности. – М. : Изд-во Московского ун-та, 1979. – С. 22-29.
143. Кун Н. А. Легенды и мифы древней Греции / Кун Николай Альбертович. – М. : Просвещение, 1975. – 464 с.
144. Куприна Т. С. Управление эмоциями в зеркале кросс культурных исследований / Т. С. Куприна, С. М. Минасян, О. В. Руда. – Ереван: Лимуш, 2010. – 151 с.

145. Куренков И. А. Психологические проблемы целостного анализа личности и её базовых свойств / И. А. Куренков // Развитие самооценных форм активности учащихся : [сб. науч. трудов / под. ред. А. В. Тимушкина]. – Балашов : Изд-во БГПИ, 1999. – Т. 2. – С. 53-57.
146. Куценко Г. В. Когнітивний стиль особистості в структурі саморегуляції соціологічної поведінки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / Г. В. Куценко. – К., 1998. – 16 с.
147. Ладенко И. С. Феномен рефлексивного стиля мышления и генетическая логика / И. С. Ладенко // Рефлексия, образование и интеллектуальные инновации : материалы Второй Всероссийской к-ции «Рефлексивные процессы и творчество». – Новосибирск, 1995. – С. 8-25.
148. Лейтес Н. С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия / Лейтес Н. С. – М. : Изд-во Московского психолого-социального института, Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. – 464 с.
149. Лейтес Н. С. Умственные способности и возраст / Лейтес Н. С. – М. : Педагогика, 1971. – 279 с.
150. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / Леонтьев А. Н. – М. : Полиздат, 1975. – 304 с.
151. Леонтьев А. Н. Избранные психологические труды : [в 2-х т.] / Леонтьев А. Н. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 1. – 391 с.
152. Лернер И. Я. Внимание: технологии обучения / И. Я. Лернер // Советская педагогика. – 1990. – № 3. – С. 139-141.
153. Лесгафт П. Ф. Избранные педагогические сочинения / Лесгафт П. Ф. – М. : Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1952. – 224 с.
154. Литтл Д. Брюс Ли – путь воина / Литтл Д. – М. : «Захаров», 2000. – С. 130-135.
155. Ложкин Г. В. Практическая психология конфликта / Г. В. Ложкин, Н. И. Повякель. – К. : МАУП, 2000. – 256 с.

156. Лозовцева В. Н. Особенности отношения подростка к сверстнику как к образцу : автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. психол. наук / В. Н. Лозовцева. – М., 1978. – 21 с.
157. Ломов Б. Ф. Антиципация в структуре деятельности / Б. Ф. Ломов, Е. Н. Сурков. – М. : Наука, 1980. – 274 с.
158. Ломов Б. Ф. Категории деятельности и общения в психологии / Б. Ф. Ломов // Вопросы философии. – 1984. – № 8. – С. 34-47.
159. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологи / Ломов Б. Ф. – М. : Наука, 1984. – 448 с.
160. Лурия А. Р. Лекции по общей психологии / Лурия А. Р. – М. : Изд-во МГУ, 1964. – С. 112–124.
161. Лурия А. Р. О генезисе произвольных движений / А. Р. Лурия // Вопросы психологии. – 1957. – № 6. – С. 3–19.
162. Лысенкова С. Н. Методом опережающего обучения: Книга для учителя. Из опыта работы / Лысенкова С. Н. – М. : Просвещение, 1988. – 192 с.
163. Мазур Е. С. Проблема смысловой регуляции в свете идей Л. С. Выготского / Е. С. Мазур // Вестник Московского ун-та. Сер 14: «Психология». – 1983. – № 1. – С. 31-40.
164. Макаренко А. С. О воспитании / Макаренко А. С. – М.: Политиздат, 1988. – 256 с.
165. Максименко С. Д. Індивідуальні особливості мислення дитини / Сергій Дмитрович Максименко. – К. : «Знання», 1977. – 48 с.
166. Максименко С. Д. Принципи і критерії психологічної організації навчання як засобу формування і саморозвитку суб'єкта учіння / С. Д. Максименко // Психологічні проблеми навчання, виховання активності та розвитку особистості. – К., 1995. – С. 79-87.
167. Максимова Н. Ю. Психологія адитивної поведінки: навч. посібник / Максимова Н. Ю. – К. : Видавничо-поліграфічний центр “Київський університет”, 2002. – 308 с.

168. Малазонія С. В. Психологічні засоби формування у майбутнього педагога здатності до довільної саморегуляції поведінки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / С. В. Маланозія. — К., 2004. — 20 с.
169. Малкин В. Р. Психическая саморегуляция в тренировке легкоатлетов / В. Р. Малкин // Психическая саморегуляция в спорте : тезисы к сообщ. симпозиума / под ред. А.С. Ромен]. — Алма-Ата, 1977. — С. 92-95.
170. Маркова А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте : пособие для учителя. / Марокова А.К. — М. : Просвещение, 1983. — 96 с.
171. Машин В. А. О двух уровнях личностной регуляции поведения человека / В. А. Машин // Вопросы психологии. — 1994. — № 3. — С. 144-149.
172. Мельников В. М. Введение в экспериментальную психологию личности : [учебное пособие для слушателей ИПК преподавателей пед. дисциплин ун-тов и пед. ин-тов] / В. М. Мельников, Л. Т. Ямпольский. — М. : Просвещение, 1985. — 319 с.
173. Мерлин В. С. Лекции по психологии мотивов человека / Мерлин В. С. — Пермь : ПГПИ, 1971. — 120 с.
174. Мерлин В. С. Очерки интеллектуального исследования индивидуальности / Мерлин В. С. — М. : Педагогика, 1986. — 128 с.
175. Мерлин В. С. Психология индивидуальности: Избранные психологические труды / Мерлин В. С. ; [ред. Е .А. Климов]. — М. : Институт практической психологии, 1996. — С. 446-448 с.
176. Мерлин В. С. Социально-типические свойства личности в типологическом конфликте / В. С. Мерлин // Вопросы психоневрологии : труды научно-исследовательского психоневрологического Института имени Бехтерева. — Л., 1966. — Т. 38. — С. 93–101.

177. Мерлин В. С. Типы зависимости свойств темперамента от свойств нервной системы / В. С. Мерлин // Вопросы психологии. – 1973. – № 6. – С. 39–50.
178. Мильман В. Э. Внутренняя и внешняя мотивация учебной деятельности / В. Э. Мильман // Вопросы психологии. – 1987. – № 5. – С. 129-138.
179. Миракян А. И. Функциональная гибкость психического отражения в регуляции деятельности / А. И. Миракян // Теоретические и прикладные исследования психической саморегуляции : тезисы докладов научной конференции. – Казань : Изд-во Казанского университета, 1975. – С. 10-14.
180. Миславский Ю. А. Природа и структура системы саморегуляции и активности личности : автореф. дис. на соискание учен. степени д-ра психол наук / Ю. А. Миславский. – М., 1991. – 39 с.
181. Миславский Ю. А. Саморегуляция и активность личности в юношеском возрасте / Миславский Ю. А. – М. : Педагогика, 1991. – 152 с.
182. Миславский Ю. А. Саморегуляция и творческая активность личности / Ю. А. Миславский // Вопросы психологии. – 1988. – № 3. – С. 71-78.
183. Миславский Ю. А. Формирование отношений в процессе личностной саморегуляции активности учащихся / Ю. А. Миславский // Эмоциональная регуляция учебной деятельности : [под общей редакцией А. Я. Чебыкина]. – М. : Наука, 1987. – 272 с.
184. Моляко В. О. Психологія творчої особистості / Моляко В. О. – К. : «Знання». – 1978. – 47 с.
185. Монистическая концепция многомерного развития личности : аннотированный библиографический указатель / Моргун В. Ф. – Полтава : ПГПИ имени В.Г.Короленко, 1989. – 56 с.
186. Моросанова В. И. Акцентуация характера и стиль саморегуляции у студентов / В. И. Моросанова // Вопросы психологии. – 1997. – № 6. – С. 30-37.

187. Моросанова В. И. Индивидуальный стиль саморегуляции: феномен, структура и функция в произвольной активности человека / Моросанова В. И. – М. : Наука, 2001. – 192 с.
188. Моросанова В. И. Личностные аспекты саморегуляции производительной активности человека / В. И. Моросанова // Психологический журнал. – 2002. – Т. 23. – № 3. – С. 5-17.
189. Моросанова В. И. О стилевых особенностях саморегулирования как факторе успешного овладения профессиональной деятельностью школьниками / В. И. Моросанова // Психологические условия профессионального становления личности в свете реформ общеобразовательной и профессиональной школы : сб. тезисов. – Славянск, 1988. – С. 52-53.
190. Моросанова В. И. Стилевая саморегуляция поведения человека / В. И. Моросанова, Е. М. Коноз // Вопросы психологии. – 2000. – № 2. – С. 118-127.
191. Моросанова В. И. Стилевые особенности саморегулирования личности / В. И. Моросанова // Вопросы психологии. – 1991. – № 1. – С. 121-127.
192. Мясищев В. Н. Психология отношений / Мясищев В. Н. ; под. ред. А. А. Бодалева. – М. : Издательство «Институт практической психологии», Воронеж : НПО «МОДЭК», 1995. – 365 с. – С.15-27.
193. Мясищев В. Н. Социальная психология и психология отношений / В. Н. Мясищев // Проблемы общей психологии. – М. : Наука, 1965. – С. 273-285.
194. Найдиффер Р. М. Психология соревнующегося спортсмена / Найдиффер Р. М. ; пер. с англ. А. Н. Романин. — М. : Физкультура и спорт, 1979.—223 с.
195. Наконечний І. Ю. Роль саморегуляції поведінки підлітків в процесі бойового мистецтва – панкратіон / І. Ю. Наконечний // Теорія і методика фізичного виховання. – Донецьк: ДонНУ, 2008. – С. 606-611.

196. Наконечний І. Ю. Загальні підходи саморегуляції поведінки у психологічній науці / І. Ю. Наконечний // Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції “Розвиток наукової думки – 2008” (10 жовтня 2008 р., м. Миколаїв). – Т.2. – Миколаїв, 2008. – С. 33-36.
197. Наконечний І. Ю. Сучасні погляди на проблему саморегуляції підлітків у процесі бойових мистецтв / І. Ю. Наконечний // Збірник матеріалів Міжвузівської науково-практичної конференції „Психологія розвитку в аксіологічному вимірі” 1-2 жовтня 2010 року. – Ялта: Євпаторія, 2010. – С. 84-93.
198. Налимов В. В. В поисках иных смыслов / Налимов В. В. – М. : Прогресс, 1993. – 280 с.
199. Налимов В. В. Спонтанность сознания. Вероятностная теория смыслов и смысловая архитектоника личности / Налимов В. В. – М. : Прометей, 1989. – 287 с.
200. Налчаджян А. А. Социально-психологическая адаптация личности (формы, механизмы, стратегии) / Налчаджян А. А. – Ереван : Издательство АН Армянской ССР, 1988. – 69 с.
201. Напреенко А. К. Психическая саморегуляция : монография / А. К. Напреенко, К. А. Петров. – К.: Здоров’я, 1995. – 238 с.
202. Наследов А. Д. Математические методы психологического исследования : учебн. пособие / Наследов А. Д. – СПб. : Речь, 2006. – 392 с.
203. Небылицин В. Д. Избранные психологические труды / Небылицин В.Д. ; [под ред. Б.Ф. Ломова]. – М. : Педагогика, 1990. – 408 с. – С. 374-395. – (Академия педагогических наук СССР. Труды д.чл. и чл.-кор. АПН СССР).
204. Некрасов В. П. Спорт и характер / Некрасов В. П. – М. : Физкультура и спорт, 1986. – 96 с.

205. Немов Р. С. Основы психологического консультирования : [учеб. для студ. педвузов] / Немов Р. С. – М.: Гуманит. издательский центр «Владос», 1999. – 394 с.
206. Немов Р. С. Психология : учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений : в 3 кн. / Немов Р. С. – [4-е изд.]. – М. : Гуманит. издательский центр «Владос», 2003. – Кн. 1: Общие основы психологии. – 688 с.
207. Никифоров Г. С. Психологические аспекты саморегуляции состояний / Г. С. Никифоров, Ю. И. Филимоненко, А. И. Польшин. – Л.: ЛГУ, 1986. – 165 с.
208. Никифоров Г. С. Самосознание человека / Никифоров Г. С. – Л. : Изд-во Ленинградского университета, 1989. – 192 с.
209. Никифоров Г. С. Теоретические вопросы самоконтроля / Г. С. Никифоров // Психологический журнал. – 1985. – Т.6. – № 5. – С. 19-31.
210. Ніколаєнко О. С. Розвиток комунікативної саморегуляції майбутнього вчителя : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / О. С. Ніколаєнко. — К., 2008. — 20 с.
211. Озодин Н. Г. Современная система спортивной тренировки / Озодин Н. Г. — М. : Физкультура и спорт, 1970. — 479 с.
212. Ольшанская Е. В. Подростковая агрессия как фактор социальной адаптации : автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.05 «Социальная психология» / Е. В. Ольшанская. – М., 2000. – 17 с.
213. Онищук В. А. Урок в современной школе : пособие для учителей / Онищук В. А. – М. : Просвещение, 1981. – 191 с.
214. Орлов А. А. Формирование педагогического мышления будущего учителя / А. А. Орлов // Пути совершенствования психолого-педагогической подготовки будущего учителя : межвузовский сборник научных трудов / отв. ред. А. А. Орлов]. – Тула, 1989. – 50 с.

215. Осадько О. Ю. Психологические особенности формирования системы саморегуляции деятельности у младших школьников : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая и возрастная психология» / О. Ю. Осадько. – К., 1988. – 19 с.
216. Осадько О. Ю. Психологические особенности формирования системы саморегуляции деятельности у младших школьников: дис... канд. психол. наук : 19.00.07 / Осадько Олеся Юрьевна. – К., 1988. – 174 с.
217. Осницкий А. К. Психология самостоятельности: методы исследования и диагностики / Осницкий А. К. – М. – Нальчик : Изд. центр Эль-фа, 1986. – 125 с.
218. Осницкий А. К. Саморегуляция деятельности школьника и формирование активности личности / Осницкий А. К. – М. : Знание, 1986. – 80 с. – (Новое в жизни, науке, технике. Сер. «Педагогика и психология»; №6).
219. Осницкий А. К. Связь профессионального самоопределения учащихся ПТУ с особенностями самооценки / А. К. Осницкий, Н. О. Сипачев, Ю. С. Жуйков // Результаты психологических исследований – в практику обучения и воспитания : [сб. научн. тр. / под. ред. И. В. Дубровиной, Б. С. Круглова, А. Г. Ружской]. – М. : МГПИ, 1985. – С. 23-30.
220. Осницкий А. К. Умение саморегуляции в профессиональном самоопределении учащихся / А. К. Осницкий // Вопросы психологии. – 1992. – №1-2. – С. 52-59.
221. Осьмак Л. П. Особистісний потенціал підлітка: умови активізації / Л. П. Осьмак // Рідна школа. – 1998. – № 1. – С. 20-23.
222. Осьмак Л. П. Психологические особенности самоутверждения подростков : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая и возрастная психология» / Л. П. Осьмак. – К., 1990. – 24 с.

223. Павелків Р. В. Вікова психологія : навч. посіб. / Р. В. Павелків. – Рівне, 2010. – 470 с.
224. Павлов И. П. Двадцатилетний опыт объективного изучения высшей нервной деятельности (поведения) животных / Павлов Иван Петрович ; ред., послеслов. и примеч. Э. А. Асратяна. – М. : Наука, 1973. – 659 с. – (Серия «Классики науки»).
225. Пейсахов Н. М. Произвольные и непроизвольные компоненты психической саморегуляции / Н. М. Пейсахов // Теоретические и прикладные исследования психической саморегуляции : тезисы докладов научной конференции. – Казань. : Изд-во Казанского университета, 1975. – С. 67-78.
226. Пейсахов Н.М. Саморегуляция и типологические свойства нервной системы / Нисон Меерович Пейсахов. – Казань : Изд-во Казанского университета, 1974. – 197 с.
227. Пеньков Е. М. Социальные нормы – регуляторы поведения личности. Некоторые вопросы методики и теории / Пеньков Е. М. – М. : Мысль, 1972. – 198 с.
228. Петровский А. В. К психологии активности личности / А. В. Петровский // Вопросы психологии. – 1975. – № 3. – С. 26-38.
229. Пикалова Г. М. Становление развернутых взаимоотношений подростков и взрослых в общественно полезной деятельности как фактор формирования личности : автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая и возрастная психология» / Г. М. Пикалова. – М., 1979. – 12 с.
230. Плахтій П. Вікова фізіологія і валеологія : лаборатор. практикум: навч. посіб. / П. Плахтій, С. Страшко, В. Підгорний. — Кам'янець-Поділ. : Абетка, 2006. — 207 с.
231. Пов'якель Н. І. Професіогенез продуктивного мислення психоконсультанта / Н. І. Пов'якель // Філософія. Соціологія. Психологія :

- [зб. наук. пр.]. — Івано-Франківськ : Прикарпатський ун-т ім. В.Стефаника, 1999. – Вип. 3. – Ч. 1. – С. 13-22.
232. Пов'якель Н. І. Розвиток засобів саморегуляції професійного мислення майбутнього психолога / Н. І. Пов'якель // Психологічна освіта в системі вищої школи : [за ред. О. Я. Чебикіна]. – К. : Вища школа, 1997. – С. 34-38.
233. Пов'якель Н. І. Саморегуляція професійного мислення в системі фахової підготовки практичних психологів: Дис... д-ра психол. наук : 19.00.07 / Пов'якель Надія Іванівна. – К., 2004. – 499 с.
234. Попеску С. О некоторых средствах и приемах психического воздействия в спорте / С. Попеску, М. Йота, В. Хоргидан // Психология и современный спорт. – М. : Физкультура и спорт, 1973. – С. 175–189.
235. Потапов В.Н. Концепция и организационно-педагогические условия формирования индивидуального стиля саморегуляции у спортсменов высшей квалификации / В.Н.Потапов // Теория и практика физической культуры. – 2002. – № 4. – С. 55–58.
236. Психологические механизмы целеобразования / [О. К. Тихомиров, Э. Д. Телегина, Т. Г. Волкова и др.] ; под. ред. О. К. Тихомирова. — М. : Наука, 1977. — 258 с.
237. Психологічний тлумачний словник / В. Б. Шапер. – К. : Прапор, 2007. – 640 с.
238. Психофизиологические исследования интеллектуальной саморегуляции и активности : [ред. В. М. Русалов, Э. А. Голубева] . – М. : Наука, 1980. – 206 с.
239. Пуни А. Ц. Психологическая подготовка к соревнованию в спорте / Авксентий Цезаревич Пуни. – М. : Физкультура и спорт, 1969. – 88 с.
240. Пуни А. Ц. Состояние психической готовности к соревнованиям в спорте / А. Ц. Пуни // Вопросы психологической подготовки в спорте. – Л., 1972. – С. 3–9.

241. Радченко Л. Н. Опыт аутогенной тренировки борцов / Л. Н. Радченко // Спортивная психология в трудах отечественных специалистов : [Сост. и общ. ред. И. П. Волков]. – СПб. : Питер, 2002. – 380 с. – С. 250 – 252.
242. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста / Филипп Райс ; [пер. с англ. Н. Мальгина, С. Рысев, С. Харитонов, Л. Царук]. – СПб. : Питер, 2000. – 624 с. – (Серия «Мастера психологии»).
243. Рапохин Н.П. Исследование эмоционально-волевой устойчивости в условиях значимой деятельности / Н.П.Рапохин // Психологический журнал. – 1981. – Т. 2. – № 5. – С. 92.
244. Реан А. А. Социальная педагогическая психология / А. А. Реан, Я. Л. Коломинский. – СПб. : Питер, 2000. – 416 с. – (Серия «Мастера психологии»).
245. Реан А.А. Агрессия и агрессивность личности / А.А.Реан // Психологический журнал. – 1996. – Т. 17. – № 5. – С. 3-19.
246. Реан А.А. Характерологические особенности подростков-делинквентов / А.А.Реан // Вопросы психологии. – 1991. – № 4. – С. 139-144.
247. Рейковский Я. Экспериментальная психология эмоций / Януш Рейковский ; [пер. с польск. и вступ. статья В. К. Вилюнаса; общ. ред. О. В. Овчинниковой]. – М. : Прогресс, 1979. – 392 с.
248. Родионов А. В. Психология физического воспитания и спорта : [учебник для вузов] / Родионов А. В. – М. : Академический Проект; Фонд «Мир», 2004. – 576 с.
249. Розов В. И. Психосоматическая адаптация и ее развитие у студентов в системе психологической службы вуза / В. И. Розов // Проблемы высшей школы : Респ. науч.-метод. сб.– К. : Вища школа, 1992. – Вып. 76. – С. 52-57.
250. Розум С.И. Психологические аспекты проблемы психической нормы / С.И.Розум // Журнал практического психолога. – 1997. – № 2. – С. 19-28.

251. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание / Сергей Леонидович Рубинштейн. – М. : Изд-во АН СССР, 1957. – 289с.
252. Рубинштейн С. Л. Избранные философско-психологические труды: Основы онтологии, логики и психологии / Сергей Леонидович Рубинштейн. – М. : Наука, 1997. – 463 с.
253. Рубинштейн С. Л. О мышлении и путях его исследования / Сергей Леонидович Рубинштейн. – М. : Изд-во АН СССР, 1958. – 147 с.
254. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / Сергей Леонидович Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2000. – 712 с. – (Серия «Мастера психологии»).
255. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / Сергей Леонидович Рубинштейн. – [2-е изд.]. – М. : Педагогика, 1973. – 424с.
256. Рувинский А. И. Самоконтроль как средство самовоспитания / А. И. Рувинский // Психологические исследования. – М. : Изд-во МГУ, 1970. – С. 152-162.
257. Русалов В. М. Темперамент и эффективность вероятностного прогнозирования в индивидуальной и совместной деятельности / В. М. Русалов // Индивидуальные особенности психического и соматического развития и их роль в управлении деятельностью человека : [сб. научн. тр. / под ред. В. В. Белоуса и др.]. – Пермь, 1982. – С. 115-117.
258. Савчин М. В. Вікова психологія: навчальний посібник / М. В. Савчин, Л. П. Василенко. – Дрогобич: Видавн. фірма “Відродження”, 2001. – 287 с.
259. Савчин М. В. Духовний потенціал людини / Мирослав Васильович Савчин. – Івано-Франківськ : Вид-во „Плай” Прикарпатського ун-ту, 2001. – 203 с.
260. Савчин М. В. Психологічні основи розвитку відповідальної поведінки особистості: дис... докт. психол. наук: 19.00.07 / Савчин Мирослав Васильович. – К., 1997. – 410 с.

261. Савчин М. В. Психологія відповідальної поведінки / Мирослав Васильович Савчин. – К. : Україна-Віта, 1996. – 130 с.
262. Сагиев Р. Р. Индивидуально-стилевые особенности саморегуляции в учебной деятельности студентов : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Общая психология, история психологии» / Р. Р. Сагиев. – М., 1993. – 23 с.
263. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности : [ред. В. А. Ядов] . – Л. : Наука, 1979. – 264 с.
264. Санникова О. П. Роль эмоциональности в индивидуализации деятельности / О. П. Санникова // Эмоциональная регуляция учебной деятельности. – М. : Наука, 1987. – С. 69-74.
265. Саннікова О. П. Емоційність у структурі професійних якостей особистості (на прикладі представників соціономічних професій) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра психол. наук : спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / О. П. Саннікова. – К., 1996. – 50 с.
266. Сафонова Л. В. Педагогические условия воспитания эмоционального саморегулирования младших школьников учебной деятельности : автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.06 «Теория и методика воспитания» / Л. В. Сафонова. - Екатеринбург, 1999. – 23 с.
267. Селиванов В. И. Волевая регуляция активности личности / В. И. Селиванов // Психологический журнал. – 1982. – Т. 3. – № 4. – С. 14-25.
268. Селиванов В. И. Воля и её воспитание / Селиванов В. И. – М. : Знание, 1976. – 80 с.
269. Семенюк Л. М. Психологические особенности агрессивного поведения и условия его коррекции : учебн. пособие / Семенюк Л. М. – М. : Московский психолого-социальный институт : Флинта, 1998. – 96 с. – С. 48-60.

270. Сенчуков Ю. Ю. Да-цзе-шу – искусство пресечения боя / Сенчуков Ю. Ю. – Мн.: «Современное слово», 1998. – 352 с.
271. Сетяева Н. Н. Методика совершенствования навыков саморегуляции у спортсменов высокой квалификации: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Сетяева Наталия Николаевна. – Сургут, 2004. – 162 с.
272. Сеченов И. М. Избранные произведения / Иван Михайлович Сеченов ; [под ред. В. М. Каганова]. – [изд. 2-е]. – М. : Учпедгиз, 1958. – 413 с.
273. Сидоренко Н. Работа з підлітками „Групи ризику” / Н.Сидоренко // Психолог. – 2004. – № 23-24 (119-120). – С. 33-35.
274. Скаткин М. Н. Проблемы современной дидактики / Михаил Николаевич Скаткин. – [2-е изд.]. – М. : Педагогика, 1984. – 96 с. – (Серия «Воспитание и обучение. Библиотека учителя»).
275. Слободчиков В. И. Рефлексия как принцип существования индивидуального сознания / В. И. Слободчиков // Экспериментальные исследования по проблемам общей, социальной психологии и дифференциальной психофизиологии. – М. : Изд-во НИИ ОПП, 1979. – С. 15-20.
276. Стамбулова Н. Б. Психология спортивной карьеры : учеб. пособие / Стамбулова Н. Б. – СПб. : Изд-во «Центр карьеры», 1999. – 368 с.
277. Степанов С. Ю. Проблема формирования типов рефлексии в решении творческих задач / С. Ю. Степанов, И. Н. Семенов // Вопросы психологии. – 1982. – № 1. – С. 99-104.
278. Степанский В. И. Роль субъективных критериев успешности результатов в регуляции деятельности / В. И. Степанский // Вопросы психологии. – 1984. – № 3. – С. 118-122.
279. Столяренко Л. Д. Основы психологии / Столяренко Л. Д. – Ростов. : Изд-во «Феникс», 1997. – 736 с.
280. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний / Талызина Н. Ф. – М. : Изд-во МГУ, 1975. – 343 с.

281. Тарас А. Е. – Боевая машина: Руководство по самозащите / Анатолий Ефимович Тарас. – Мн. : Харвест, 1997. – 592с.
282. Татенко В. А. Психология в субъектном измерении : [монография] / Татенко В. А. – К. : «Просвіта», 1996. – С. 311-373.
283. Татенко В. А. Субъект психологической активности: поиск новой парадигмы / В. А. Татенко // Психологический журнал. – 1995. – Т.16. – № 3. – С. 23-34.
284. Теплов Б. М. Проблемы индивидуальных различий / Борис Михайлович Теплов. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 535 с. – (Академия педагогических наук РСФСР. Труды действительных членов Академии).
285. Тетерук С. П. Формування механізмів саморегуляції студентів в іншомовному просторі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / С. П. Тетерук. — К., 2006. — 21 с.
286. Титаренко А. И. Структура нравственного сознания: Опыт этико-философского исследования / Титаренко А. И. – М. : Мысль, 1974. – 278 с.
287. Титаренко Т. М. Возникновение личности: психологический мир дошкольника / Т. М. Титаренко // Воспитание детей дошкольного возраста : [сб. научн. тр. / под. ред. Л. Н. Проколиенко]. – К. : Рад. шк., 1990. – С. 24-40.
288. Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості та детермінанти його побудови / Т. М. Титаренко // Мистецтво життєтворчості особистості : наук.-метод. посібн. : [у 2 ч.] : [ред. рада В. М. Доній, Г.М. Несен та ін.]. – К. : ІЗМН. – 1997. – Ч. 1 : Теорія і технологія життєтворчості. – С. 206-227.
289. Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності / Тетяна Михайлівна Титаренко. – К. : Либідь, 2003. – 376 с. – С. 366-375.

290. Титаренко Т. М. Нравственное развитие личности / Татьяна Михайловна Титаренко. – К. : Знание, 1981. – 48 с.
291. Ткаченко О.М. Принципи і категорії психології. – К.: Вища школа, 1979.
292. Туревская Р. А. Диагностика механизмов и функций регуляции переживаний в подростковом возрасте / Р. А. Туревская // Вестник психосоциальной коррекционно-реабилитационной работы. – 1994. – № 2. – С. 29-52.
293. Узнадзе Д. Н. Психологические исследования / Дмитрий Николаевич Узнадзе. – М. : Наука, 1966. – 451с.
294. Узнадзе Д. Н. Экспериментальные основы психологии установки / Дмитрий Николаевич Узнадзе. – Тбилиси: АН СССР, 1961. – 375 с.
295. Ульенкова У. В. Дети с задержкой психического развития : [монография] / Ульенкова У. В. – М. : Педагогика, 1990. – 184 с.
296. Ульенкова У. В. Об особенностях саморегуляции в интеллектуальной деятельности шестилетних детей с ЗПР / У. В. Ульенкова // Дефектология. – 1982. – № 4. – С. 46-50.
297. Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения : [в 2 т]. / Ушинский К.Д. ; [под ред. А. И. Пискунова]. – М. : Педагогика, 1974. – Т. 1. – С. 354-385.
298. Уэйнберг Р. С. Основы психологии спорта и физической культуры / Р. С. Уэйнберг, Д. Гоулд ; [пер. с англ. Г. Гончаренко]. – К. : Олимпийская литература, 2001. – 334 с.
299. Файзуллаев А. А. Мотивационная саморегуляция личности / Файзуллаев А. А. – Ташкент. : Изд-во ФАН Узб.ССР, 1987. – 134 с.
300. Федоришин Б. А. Особенности инструментального самоконтроля в производственном обучении старшеклассников / Б. А. Федоришин // Психология обучения и воспитания. – К. : Радянська школа, 1964. – С. 206-209.

301. Філософський енциклопедичний словник / [за ред. В. І. Шинкарука]. – К. : Абрис, 2002. – 742 с.
302. Фотуйма О. Я. До питання агресивності в спорті / О. Я. Фотуйма // Молода спортивна наука України : зб. наук. праць з галузі фізичної культури і спорту. – Львів : НВФ “Українські технології”, 2002. – Т. 2. – С. 239 – 242.
303. Ханін Ю. Л. Исследование тревоги в спорте / Ю. Л. Ханін // Вопросы психологии. – 1978. – № 6. – С. 94–106.
304. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность / Хайнц Хекхаузен ; [пер. с нем.]. – [2-е изд.]. – СПб. : Питер, М. : Смысл, 2003. – 860 с.
305. Холмогорова А. Б. Нарушение рефлексивной регуляции познавательной деятельности : автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. психол. наук / А. Б. Холмогорова. – М., 1983. – 17 с.
306. Холмогорова А. Б. Рефлексивно-личностная регуляция целеобразования в норме и патологии / А. Б. Холмогорова, В. К. Зарецкий, И. Н. Семенов // Вестник МГУ. Серия №14: Психология. – 1981. – № 3. – С. 12-22.
307. Худаков Н. А. К составлению психологических характеристик боксеров / Худаков Н. А. – М. : Физкультура и спорт, 1971. – 152 с.
308. Циба В. Т. Соціологія особистості: системний підхід (соціально-психологічний аналіз) : навч. посібн. / Циба В. Т. – К. : МАУП, 2000. – 152 с.
309. Чебыкин А. Я. Проблемы эмоциональной регуляции учебно-познавательной деятельности учащихся / А. Я. Чебыкин // Вопросы психологии. – 1982. – № 6. – С. 31-39.
310. Чепелева Н. В. Теоретичне обґрунтування моделі особистості практичного психолога / Н. В. Чепелева, Н. І. Пов’якель // Психологія : зб. наукових праць. – Вип. III. – К.: НПУ ім.М.П. Драгоманова. – 1998. – С. 35-42.

311. Черкевич Е. А. Формирование саморегуляции психических состояний подростков: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Черкевич Елена Анатольевна. – Омск, 2007. – 187 с.
312. Черникова О. А. Активная саморегуляция эмоциональных состояний спортсмена / О. А. Черникова, О. В. Дашкевич. – М. : Физкультура и спорт, 1971. – 46 с.
313. Чеснокова И. И. О тенденции исследования состояний личности в советской психологии / И. И. Чеснокова // Психология личности и образ жизни : [отв. ред. Е. В. Шорохава и др.]. – М. : Наука, 1987. – С. 35–41.
314. Чеснокова И. И. Проблема самосознания в психологии / Чеснокова И. И. – М. : Наука, 1977. – 142 с.
315. Чеснокова И. И. Самосознание, саморегуляция, самодетерминация личности / И. И. Чеснокова // Проблемы психологии личности : [под ред. Е. В. Шороховой, О. И. Зотовой]. – М. : Наука, 1982. – С. 121-126.
316. Чудновский В. Э. К проблеме соотношения «внешнего» и «внутреннего» в психологии / В. Э. Чудновский // Психологический журнал. – 1993. –Т. 14. – № 5. – С. 3-12.
317. Чудновский В. Э. Устойчивость личности и некоторые проблемы ее формирования / В. Э. Чудновский // Советская педагогика. – 1973. – № 8. – С. 12-16.
318. Чудова Н. В. Влияние личностных характеристик субъекта на его представления об идеальном партнере по общению / Н. В. Чудова // Психологический журнал. – 1993. – № 3. – С. 28-37.
319. Шаболтас А. В. Мотивы занятия спортом высших достижений в юношеском возрасте : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.03 «Психология труда, инженерная психология» / А. В. Шаболтас. – СПб., 1998. – 21 с.
320. Шаров А. С. Ограниченный человек: значимость, активность, рефлексия / Анатолий Сергеевич Шаров. – Омск : ОмГПУ, 2000. – 358 с.

321. Шаров А. С. Психология образования и развития человека / Анатолий Сергеевич Шаров. – Омск : ОмГПУ, 1996. – 150 с.
322. Шаров А. С. Рефлексия в развитии личности человека / А. С. Шаров // Рефлексия, образование и интеллектуальные инновации : материалы второй Всероссийской конференции. – Омск : ОмГПУ, 1995. – С. 224-227.
323. Шаров А. С. Формирование ценностных ориентаций и поведение личности : учебн. пособие / Анатолий Сергеевич Шаров. – Омск : ОмГПУ, 1993. – 91 с.
324. Швалб Ю. М. Психологические модели целеполагания / Юрий Михайлович Швалб. – К. : Стилос, 1997. – 240 с.
325. Шерозия А. Е. Психология сознания и бессознательного к обобщенной теории психологии / Шерозия А. Е. – Тбилиси : Мецниереба, 1979. – 172 с.
326. Шорохова Е. В. Социальная детерминация поведения / Е. В. Шорохова // Психологические проблемы социальной регуляции поведения : [отв. ред. Е. В. Шорохова, М. И. Бобнева]. – М. : Наука, 1976. – С. 5-28.
327. Щедровицкий Г. П. Избранные труды / Георгий Петрович Щедровицкий. – М. : Школа культурной политики, 1995. – 800 с.
328. Щедровский Г. П. Коммуникация, деятельность, рефлексия / Г. П. Щедровицкий // Исследования речемыслительной деятельности. – Алма-Ата : АХАТ, 1974. – С. 208.
329. Щербатых Ю. В. Дифференцировка психических состояний и других психологических феноменов / Ю. В. Щербатых, А. Н. Мосина // Психология психических состояний: теория и практика : материалы I Всероссийской научно-практической конференции. – Казань : Новое знание, 2008. – Ч. II. – С. 526-528.
330. Щукин М. Р. Роль интеллектуального фактора в индивидуальном стиле трудовой деятельности и его формирование / М. Р. Щукин //

- Интегральные исследования индивидуальности: теоретические и педагогические аспекты. – Пермь : ПГПИ, 1988. – С. 11-22 с.
331. Эльконин Д. Б. Интеллектуальные возможности младших школьников и содержание обучения / Д. Б. Эльконин // Возрастные возможности младших школьников / под ред. Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова. – М. : Просвещение, 1966. – С. 58-64.
332. Эльконин Д. Б. Психология игры / Даниил Борисович Эльконин. – [2-е изд]. – М. : Гуманит. изд. центр. Владос, 1999. – 360 с.
333. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Эрик Эриксон ; [пер. с англ. А. В. Толстых]. – М. : Прогресс, 1996. – 344 с.
334. Юркевич В. С. Саморегуляция как фактор общей одаренности / В. С. Юркевич // Проблемы дифференциальной психодиагностики : [отв.ред. В.Д. Небылицын]. – М. : Педагогика, 1972. – С. 233-249.
335. Юркевич В.С. Изучение индивидуальных различий в способности к саморегуляции : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.13 / В.С.Юркевич. – М., 1973. – 15 с.
336. Ядов В. А. Регуляция и саморегуляция социального поведения личности: постановка проблемы / В. А. Ядов // Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности : [ред. В. А. Ядов]. – Л. : Наука, 1979. – С. 6-32.
337. Якобсон П. М. Психологические проблемы мотивации поведения человека / Якобсон П. М. – М. : Просвещение, 1969. – 391 с.
338. Яковенко С. І. Підготовка психологів до роботи в органах внутрішніх справ / С. І. Яковенко // Практична психологія: теорія, методи, технології. – К. : Ніка-центр, 1977. – С. 126-136.
339. Ямницький В. М. Психологічні особливості й механізми групового психотренінгу // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім.К.Д.Ушинського. - Вип. 11-12. - Одеса, 2002. - С. 189-197.

340. Яценко Т. С. Социально-психологическая помощь в обучении и подготовке будущих учителей / Тамара Семеновна Яценко. – К. : Вища школа, 1987. – 110 с.
341. Aronfreed J. Altruism, empathy and conditioning of positive affect / J. Aronfreed, V. Pascal // Altruism and helping behavior. – N.Y., 1970. – 265 p.
342. Atkinson J.W. Motivation and Achievement / J.W. Atkinson, J.O. Raynor. – Washington, 1974. – 305с.
343. Bandura A. Self-efficacy: The Exercise of Control / A. Bandura. – New York: Freeman, 1996.
344. Bandura A. Social Foundations of Thought and Action / A. Bandura. – Englewood Cliffs, NJ: Prentice – Hall, 1986.
345. Beckman J. Metaprocesses and the Regulation of Behavior / J. Beckman // Motivation, intention and Volition / Ed. By F. Halisch, J.Kuhl. Berlin. – 1987. – P. 380-407.
346. Bell C. On the nervous circle which connects the voluntary muscles with the brain / Bell C. – Philos Trans, 1826, Pt.2.
347. Festinger L.A. A theory of Cognitive Dissonance / Festinger L.A. – Evanston, 1957. – 239 p.
348. Heckhausen H. Motivationsanalyse der Anspruchsniveau / H. Heckhausen // Setzung. Psychologische Forschung. – 1975. – 25. – P. 56-73.
349. Hunt J. Motivation Inherent in Information Processing / Hunt J. – N.Y., 1965. – 421 p.
350. Kanfer F.H. Self-regulation: Reserch, issues and speculations behavior modification in clinical psychology / Ed by C. Neuringer. LL. Michael. - № 4. – 1970. – P. 63-75.
351. Kanfer F.H., Hagerman S. Model of self-regulation. // Motivation, intention and volition / Ed. by F. Halisch J. Kuhl. - Berlin, 1987. – 393 p.
352. Krampen G. Handlungstheoretische Persönlichkeitspsychologie. / Krampen G. – Gottingen, etc.: Hogrefe, 1987.

353. Levin C. Behavior and development as a function of the total situation / C. Levin // Carmichael (ed.). Manual of child psychology. – N.Y., 1946. – P.791-844.
354. Logue A.W. (State U New York) Self-control: waiting until tomorrow for what you want today. Prentice-hall, Inc: Englewood Cliffs. - NJ., 1995. - XVI. - 188 s.
355. Marson D. Modified self-management therapy for treatment of depression and anxiety in a nursing home resident / Marson D. // Clinical Gerontologist. – 1995. – Vol. 16 (1). – P. 63-65.
356. McWilliams, Nancy. Psychoanalytic case formulation. — New York: The Guilford Press, 1999. — 240 c.
357. Newman J.P., Wallace J.F. (U Wisconsin) Diverse pathways to deficient self-regulation; psychopathology in children. Special issue. Disinhibition disorders in childhood // Clinical Psychology Review. – 1993. – Vol. 13 (8). - P. 699-720.
358. Nutten J. Motivation, Planing and action: a relational theory of behavior dynamic. - Lenven, 1984. – 364 p.
359. Nutten J.R. The respective roles of cognition and motivation in behaviorale dynamics, intention and volition // Vindication, intention and volition / Ed by F. Halisch. J. Kuhl. – Berlin, 1987. – P. 234-245.
360. Touny A. D. and Wenig S.: Sport in Ancient Egypt. 81 – 83.
361. Vail, Jason (2006). Medieval and Renaissance Dagger Combat. Paladin Press, pp. 91-95.

ДОДАТКИ

Додаток А

Опитувальник Басса-Даркі

1. Часом я не можу справитися з бажання заподіяти шкоду іншим.
2. Іноді розпускаю плітки про людей, яких не люблю.
3. Я легко дратуюсь, але швидко заспокоююся.
4. Якщо мене не попросять по-хорошому, я не виконаю прохання.
5. Я не завжди одержую те, що мені належить.
6. Я знаю, що люди говорять про мене за моєю спиною.
7. Якщо я не схвалюю поведінку друзів, я даю їм це відчути.
8. Коли мені траплялося обдурити кого-небудь, я відчував болісні розкаяння совісті.
9. Мені здається, що я не здатний вдарити людини.
10. Я ніколи не дратуюся настільки, щоб кидатися предметами.
11. Я завжди поблажливий до чужих недоліків.
12. Якщо мені не подобається правило, мені хочеться порушити його.
13. Інші уміють майже завжди користуватися сприятливими обставинами.
14. Я тримаюся насторожено з людьми, які відносяться до мене дещо більш дружньо, ніж я чекав.
15. Я часто не згоден з людьми.
16. Іноді мені спадають думки, яких я соромлюся.
17. Якщо хто-небудь першим ударить мене, я не відповім йому.
18. Коли я дратуюсь, я гримаю дверима.
19. Я набагато дратівливіший, ніж здається.
20. Якщо хтось вдає із себе начальника, то я завжди чиню йому наперекір.
21. Мене трохи засмучує моя доля.
22. Я думаю, що багато людей не люблять мене.
23. Я не можу стриматися від суперечки, якщо люди не згодні зі мною.
24. Люди, що ухиляються від роботи, повинні переживати почуття вини.
25. Той, хто ображав мене і мою сім'ю, напрошується на бійку.
26. Я не здатний на грубі жарти.
27. Мене охоплює лють, коли наді мною насміхаються.
28. Коли люди вдають із себе начальників, я роблю все, щоб вони не зазнавалися.
29. Майже кожного тижня я бачу кого-небудь, хто мені не подобається.
30. Досить багато людей заздять мені.
31. Я вимагаю, щоб люди поважали мене.
32. Мене пригнічує те, що я мало роблю для своїх батьків.
33. Люди, які постійно дратують вас, варті того, щоб їх "поставили на місце".
34. Я іноді похмурий від злості.

35. Якщо до мене відносяться гірше, ніж я того заслуговую, я не переймаюся.
36. Якщо хтось виводить мене з себе, я не звертаю уваги.
37. Хоча я і не показую цього, мене іноді гризе заздрість.
38. Іноді мені здається, що наді мною сміються.
39. Навіть якщо я злюся, я не вдаюся до "сильних висловлювань".
40. Мені хочеться, щоб мої гріхи пробачили.
41. Я рідко даю здачу, навіть якщо хто-небудь ударить мене.
42. Коли виходить не по-моєму, я іноді ображаюся.
43. Іноді люди дратують мене однією своєю присутністю.
44. Немає людей, яких би я по-справжньому ненавидів.
45. Мій принцип: "Ніколи не довіряй чужакам".
46. Якщо хто-небудь дратує мене, я готовий сказати все, що я про нього думаю.
47. Я роблю багато того, про що згодом жалкую.
48. Якщо я розсерджуся, я можу ударити кого-небудь.
49. З дитинства я ніколи не проявляв спалахів гніву.
50. Я часто відчуваю себе як порохова бочка, готова вибухнути.
51. Якби знали, що я відчуваю, мене б вважали людиною, з якою нелегко працювати.
52. Я завжди думаю про те, які таємні причини примушують людей робити що-небудь приємне для мене.
53. Коли на мене кричать, я починаю кричати у відповідь.
54. Невдачі засмучують мене.
55. Я б'юся не рідше і не частіше, ніж інші.
56. Я можу пригадати випадки, коли я був настільки злий, що хапав річ, що потрапила мені під руку і ламав її.
57. Іноді я відчуваю, що готовий першим почати бійку.
58. Іноді я відчуваю, що життя поступає зі мною несправедливо.
59. Раніше я думав, що більшість людей говорить правду, але тепер я в це не вірю.
60. Я лаюся тільки зі злості.
61. Коли я поступаю неправильно, мене мучить совість.
62. Якщо для захисту своїх прав мені потрібно застосувати фізичну силу, я застосовую її.
63. Іноді я виражаю свій гнів тим, що стукаю кулаком по столу.
64. Я грубуватий по відношенню до людей, які мені не подобаються.
65. У мене немає ворогів, які б хотіли мені нашкодити.
66. Я не умію поставити людину на місце, навіть якщо вона цього заслуговує.
67. Я часто думаю, що жив неправильно.
68. Я знаю людей, які здатні довести мене до бійки.
69. Я не дратуюся через дрібниці.
70. Мені рідко приходить в голову, що люди намагаються розсердити або образити мене.

71. Я часто тільки погрожую людям, хоча і не збираюся виконувати погрози.
72. Останнім часом я став занудою.
73. В суперечці я часто підвищую голос.
74. Я прагну зазвичай приховувати своє погане відношення до людей.
75. Я краще погоджуся з чим-небудь, ніж стану сперечатися.

Відповіді оцінюються за восьми шкалах таким чином:

1. Фізична агресія: "так" = 1, "ні" = 0: 1, 25, 33, 48, 55, 62, 68 і "нет"=1, "так" =0-9, 17 і 41 твердження.
2. Непряма агресія: "так" = 1, "ні" = 0: 2, 18, 34, 42, 56, 63 і "ні" =1, "так" =0-26, 49 і 10.
3. Роздратування: "так" = 1, "ні" = 0: 3, 19, 27, 43, 50, 57, 64, 72 і "немає" - 1, "да"-0-11,35, 69.
4. Негативізм: "так" = 1, "ні" = 0: 4, 12, 20, 28 і "ні" = 1, "так" = 0 -36.
5. Образа: "так" = 1, "ні" == 0: 5, 13, 21, 29, 37, 44, 51, 58.
6. Підозрілість: "так" = 1, "ні" = 0: 6, 14, 22, 30, 38,45, 52, 59 і "ні" = 1, "так" = 0-65, 70.
7. Вербальна агресія: "так" = 1, "ні" = 0: 7, 15, 23, 31, 46, 53, 60, 71, 73 і "ні" =- 1, "так" ==0-39, 66, 74, 75.
8. Відчуття вини: "так" = 1, "ні" = 0: 8, 16, 24, 32, 40, 47, 54, 61, 67.

Методика діагностики мотивацію до успіху Т. Елерса

Інструкція. Вам пропонується 41 запитання, на кожне з яких треба дати відповідь "так" або "ні".

1. Коли є вибір між двома варіантами, його краще зробити швидше, ніж відкласти на певний час.
2. Я легко дратуюсь, коли помічаю, що не можу на всі 100% виконати завдання.
3. Коли я працюю, це виглядає так, ніби я ставлю все на карту.
4. Коли виникає проблемна ситуація, я найчастіше приймаю рішення один з останніх.
5. Коли у мене два дні підряд немає роботи, я втрачаю спокій.
6. В деякі дні мої успіхи нищі середніх.
7. У ставленні до себе я більш строгий, ніж у ставленні до інших.
8. Я більш доброзичливий, ніж інші.
9. Коли я відмовляюсь від важкого завдання, я потім суворо караю себе, оскільки знаю, що в ньому я досяг би успіху.
10. В процесі роботи я потребую невеликих пауз для відпочинку.
11. Старанність – це не основна моя риса.
12. Мої досягнення в праці не завжди однакові.
13. Мене більше цікавить інша робота, ніж та, якою я займаюсь.
14. Догана, покарання стимулюють мене сильніше, ніж похвала.

15. Я знаю, що мої колеги вважають мене діловою людиною.
16. Перешкоди роблять мої рішення більш твердими.
17. У мене легко викликати честолюбність.
18. Коли я працюю без натхнення, це звичайно помітно.
19. При виконанні роботи я не розраховую на допомогу інших.
20. Інколи я відкладаю те, що необхідно зробити зараз.
21. Необхідно покладатися тільки на самого себе.
22. В житті мало речей, більш важливих, ніж гроші.
23. Завжди, коли мені потрібно виконати важке завдання, я ні про що інше не думаю.
24. Я менш честолюбний, ніж інші.
25. В кінці відпустки я завжди радію, що скоро вийду на роботу.
26. Коли я маю бажання працювати, я виконую завдання краще та кваліфікаційно, ніж інші.
27. Мені просто і легко спілкуватися з людьми, які можуть наполегливо працювати.
28. Коли у мене немає справ, я відчуваю, що мені не по собі (неспокій).
29. Мені необхідно виконувати відповідальну роботу частіше, ніж іншим.
30. Коли мені необхідно прийняти рішення, я намагаюсь робити це як можна краще .
31. Мої друзі інколи вважають мене лінивим.
32. Мої успіхи в деякій мірі залежать від моїх колег.
33. Безглуздо протидіяти волі керівника.
34. Інколи не знаєш, яку роботу прийдеться виконувати.
35. Коли щось не так, я нетерплячий.
36. Я звертаю мало уваги на свої досягнення.
37. Коли я працюю разом з іншими, моя робота дає кращі результати, ніж робота інших.
38. Більшість справ, за які я берусь, я не доводжу до кінця.
39. Я заздрю людям, які не завантажені роботою.
40. Я не заздрю тим, хто прагне до влади та положення.
41. Коли я впевнений, що стою на правильному шляху, для доведення своєї правоти я йду до крайніх меж.

Ключ

Ви отримали 1 бал за відповіді “так” на наступні запитання: 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 14, 15, 16, 17, 21, 22, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 37, 41.

Ви також отримали 1 бал за відповіді “ні” на запитання: 6, 13, 18, 20, 24, 31, 36, 38, 39.

Відповіді на запитання: 1, 11, 12, 19, 23, 33, 34, 35, 40 не враховуються.
Підрахуйте суму набраних балів.

Результат. Від 1 до 10 балів: низька мотивація до успіху.

Від 11 до 16 балів: середній рівень мотивації.

Від 17 до 20 балів: помірно високий рівень мотивації.

Вище 21 балу: дуже високий рівень мотивації до успіху.

Анкета
«Формування особистості спортсмена з панкратіону»

1. Заняття спортом покращують фізичну активність?
2. Відвідання спортивної секції несе повчальний характер та розширює коло друзів.
3. Навчання бойовими мистецтвами характеризується тільки вмінням захищатися та нападати?
4. Панкратіон – один з видів спортивних ігор?
5. Чи проводяться змагання з панкратіону?
6. Для занять панкратіоном потрібний спеціальний інвентар.
7. Зародження виду єдиноборства «панкратіон» бере початок з Китаю.
8. Важливе місце в спортивній підготовці панкратіону займає володіння м'ячем.
9. Панкратіон – представляє собою тільки боротьбу в стійці та партері.
10. Чи входив панкратіон в програму древніх Олімпійських ігор.
11. Можна вважати панкратіон універсальним видом єдиноборств?
12. Чи може тренування з панкратіону дисциплінувати та виховувати молодь?
13. Заняття спортом підвищують силу волі та зміцнюють характер?
14. На змаганнях з панкратіону захисне спорядження не використовується.
15. Чи проводяться чемпіонати Європи та Світу з панкратіону?
16. Психологічна підготовка відіграє важливу роль в тренуваннях з єдиноборств.
17. Як ви вважаєте, часто потрібно застосовувати елементи панкратіону в повсякденному житті?
18. Вид спорту «панкратіон» входить в сучасні Олімпійські ігри.
19. На вашу думку, спортсмен повинен регулювати свою поведінку?
20. Чи зміцнює здоров'я заняття бойовими мистецтвами?
21. Бесіди психологічного характеру, як правило допомагають спортсменам.
22. Чи повинен спортсмен збагачувати свої знання з бойових мистецтв, вивченням правил змагань та різних джерел літератури?
23. Вміння володіти собою під час тренувань та змагань не головне в панкратіоні.
24. Для досягнення результату не потрібно ставити перед собою ціль.
25. Спортсмен, який займається єдиноборствами завжди має бути авторитетом з проявами агресії та емоційною нестійкістю.
26. Необхідно, завжди контролювати свою поведінку та вміння спілкуватись в різних ситуаціях.
27. Чи потрібні теоретичні знання для удосконалення в бойових мистецтвах?
28. Під час виступу на змаганнях, потрібен самоконтроль?
29. Чи вивчали мистецтво панкратіону війська Петра І?
30. Допомагають спортивні заняття уникати шкідливих звичок, дотримуватись правил та принципів.

31. Знання психологічних тренінгів самонавіювання допомагають підвищити працездатність на тренуванні.
32. Знання та дотримання гігієнічних вимог, важливі в навчально-тренувальному процесі.

Опрацювання результатів. По 1 балу проставляються за відповідь «так» на такі пункти: 1, 2, 5, 6, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 26, 27, 28, 30, 31, 32 і ні – на такі: 3, 4, 7, 8, 9, 17, 18, 25, 29.

Підраховується загальна сума балів. Чим більша сума балів, тим більше у досліджуваного виражений когнітивний компонент саморегуляції поведінки у спортивній діяльності з панкратіону.

Додаток Б

Таблиця Б.1

Результати діагностики когнітивного компоненту після експерименту

Рівні когнітивного компоненту	Експериментальна група		Контрольна група	
	Кількість досліджуваних	%	Кількість досліджуваних	група %
Високий	23	38,3	11	18,3
Середній	29	48,4	31	51,6
Низький	8	13,3	18	30

Таблиця Б.2

Порівняльна характеристика показників когнітивного компоненту в експериментальних групах до та після експерименту

Рівні когнітивного компоненту	Е1, Е2, Е3	Е1, Е2, Е3
	До експерименту	Після експерименту
Високий	10	38,3
Середній	46,6	48,4
Низький	43,4	13,3

Таблиця Б.3

Порівняльна характеристика показників когнітивного компоненту в контрольних групах до та після експерименту

Рівні когнітивного компоненту	К1, К2, К3	К1, К2, К3
	До експерименту	Після експерименту
Високий	10	18,3
Середній	53,3	51,6
Низький	36,7	30

Додаток В

Таблиця В.1

**Кількісні показники мотивації до занять спортом
(до експерименту)**

n=120

Мотиви- категорії	Експериментальна група		Контрольна група	
	Група Е1	Група Е2, Е3	Група К1	Група К2, К3
	12-13р%	14-15р%	12-13р%	14-15р%
ЕЗ	38,6	40,4	39,2	40
СС	32,8	36,2	30,2	35,1
ФС	35,5	37,8	31,6	37,1
СЕ	39,1	41,3	40,2	39,4
СМ	28,4	33	29,6	31,8
ДУ	40,1	42,6	39,4	38,2
СП	25,6	23,4	26,8	28,4
РВ	27,4	33,6	21,6	34,5
ПД	29,2	27,4	28,6	29,8
ГП	31,4	34,5	30,1	36,2

Таблиця В.2

**Показники мотивації до успіху в експериментальних та контрольних
групах**

n=120

Рівні мотивації	Експериментальні групи		Контрольні групи	
	Кількість досліджуваних	%	Кількість досліджуваних	%
Високий	15	25	19	31,6
Середній	21	35	22	36,8
Низький	24	40	19	31,6

Таблиця В.3

**Кількісні показники умов, що підвищують ефективність
тренувального процесу (до експерименту)**

(за методикою Б.Дж.Кретті)

n=120

Фактори ефективність тренувального процесу	Експериментальні групи		Контрольні групи	
	12-13 років %	14-15 років %	12-13 років %	14-15 років %
I	80	84	77	81
II	89	87	88	85
III	76	79	79	82
IV	81	83	80	78
V	83	86	79	84
VI	91	89	89	85
VII	84	82	83	78
VIII	81	85	84	81
IX	88	89	87	87
X	83	79	84	80

Таблиця В.4

**Показники умов, що підвищують ефективність тренувального процесу,
в експериментальних та контрольних групах
(після експерименту)**

n=120

Фактори ефективність тренувального процесу	Експериментальні групи	Контрольні групи
I	89,4	83
II	91,2	89,2
III	82,1	79,5
IV	83,4	81,6
V	82,4	83,5
VI	93,3	87,5
VII	90,2	83,8
VIII	84,7	83,6
IX	87,6	88,7
X	93,5	82,8

Додаток Г

Таблиця Г.1

Кількісні показники вольової саморегуляції

n=120

Рівні вольової саморегуляції	Експериментальні групи		Контрольні групи	
	Кількість досліджуваних	%	Кількість досліджуваних	%
Високий	12	20	19	31,7
Середній	20	33,3	20	33,3
Низький	28	46,7	21	35

Таблиця Г.2

Порівняльна характеристика рівнів вольової саморегуляції в експериментальних групах до та після експерименту

Рівні вольової саморегуляції	До експерименту %	Після експерименту %
Високий	20	45
Середній	33,3	43,4
Низький	46,7	11,6

Таблиця Г.3

Порівняльна характеристика показників вольової саморегуляції в контрольних групах до та після експерименту

Рівні вольової саморегуляції	До експерименту %	Після експерименту %
Високий	31,7	35
Середній	33,3	36,7
Низький	35	28,3

Таблиця Г.4

Порівняльна характеристика показників емоційної зрілості в експериментальних групах до та після експерименту

Рівні емоційної зрілості	До експерименту	Після експерименту
Високий	20,4	35,2
Середній	41,3	49,3
Низький	38,3	15,5

Порівняльна характеристика показників емоційної зрілості в контрольних групах до та після експерименту

Рівні емоційної зрілості	До експерименту	Після експерименту
Високий	21,6	25,2
Середній	33,8	37,6
Низький	44,6	37,2

Додаток Д

Таблиця Д.1

Показники рівнів ставлення підлітків до тренера (12-13 р.)

12-13р.	Гностичний		Емоційний		Поведінковий		
	Рівні	Кількість	%	Кількість	%	Кількість	%
Високий		44	41,9	65	61,9	40	38,1
Середній		57	54,3	37	35,3	65	61,9
Низький		4	3,8	3	2,8	0	0

Таблиця Д.2

Показники рівнів ставлення підлітків до тренера (14-15 р.)

14-15р.	Гностичний		Емоційний		Поведінковий		
	Рівні	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%
Високий		57	54,3	49	46,6	49	46,6
Середній		48	45,7	49	46,6	53	50,6
Низький		0	0	7	6,8	3	2,8

Таблиця Д.3

Показники рівнів психічної надійності підлітків у процесі оволодіння панкратіоном (12-13 р.)

12-13р.	ЗЕС		СР		М-Е		Ст-П		
	Рівні	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%
Високий		22	20,9	15	14,3	41	39,1	31	29,5
Середній		16	15,3	24	22,9	13	12,4	18	17,2
Низький		67	63,8	64	60,9	51	48,6	56	53,3

Таблиця Д.4

Показники рівнів психічної надійності підлітків у процесі оволодіння панкратіоном (14-15 р.)

14-15 р.	ЗЕС		СР		М-Е		Ст-П		
	Рівні	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%
Високий		34	32,4	17	16,2	40	38,1	38	36,2
Середній		24	22,8	23	21,9	15	14,3	19	18,1
Низький		47	44,8	65	61,9	50	47,6	48	45,7

Таблиця Д.5

Показники рівнів психічної надійності підлітків експериментальних груп до та після формувального експерименту

Рівні	Експериментальні групи							
	ЗЕС (п)	ЗЕС (к)	СР (п)	СР (к)	М-Е (п)	М-Е (к)	Ст-П (п)	Ст-П (к)
Високий	25,2	61,6	18,5	78,3	30,4	65	24,3	58,3
Середній	19,1	20,1	30,3	11,7	27	23,4	29,6	18,4
Низький	55,7	18,3	51,2	10	42,6	11,6	46,1	23,3

Таблиця Д.6

Показники рівнів психічної надійності підлітків контрольних груп до та після формувального експерименту

Рівні	Контрольні групи							
	ЗЕС (п)	ЗЕС (к)	СР (п)	СР (к)	М-Е (п)	М-Е (к)	Ст-П (п)	Ст-П (к)
Високий	27,4	33,4	26,6	36,6	34,1	41,6	28,4	30
Середній	25,2	26,6	35,2	30,1	25,3	28,4	25,4	33,4
Низький	52,6	40	42,2	33,3	40,6	30	46,2	36,6

