

Министерство образования и науки Российской Федерации  
Сибирский федеральный университет

**ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ:  
ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ  
РАЗВИТИЯ**

Монография

Красноярск-Лесосибирск 2019

**УДК 159.99**  
**ББК 88.8**  
**П 78**

Авторский коллектив:

Н.В. Басалаева, Т.В. Захарова, Т.В. Казакова,  
З.У. Колокольникова, В.В. Коршунова, Ж.А. Левшунова, О.Б. Лобанова,  
М.А. Мартынова, Н.В. Немчинова, Т.В. Шелкунова

Рецензенты:

И.О. Логинова, д-р психол.наук, проф.;  
М.Г. Сергеева, д-р пед. наук, доц.

**П 78** Психология образования: проблемы и перспективы развития: коллективная монография / под ред. Н.В. Басалаевой. – Красноярск: Сибирск. федерал. ун-т, 2019. – 195 с.

ISBN 978-7638-4197-8

Монография посвящена широкому кругу проблем современного образования. Представлены актуальные теоретические и практические проблемы психологии образования, обозначены пути дальнейшего развития науки.

Предназначена для научных сотрудников, студентов, магистрантов, аспирантов, работников образовательных организаций.

**УДК 159.99**  
**ББК 88.8**

ISBN 978-7638-4197-8

©Лесосибирский педагогический институт – филиал СФУ, 2019

© Сибирский федеральный университет, 2019

© Н.В. Басалаева, Т.В. Захарова, Т.В. Казакова,

З.У. Колокольникова, В.В. Коршунова, Ж.А. Левшунова,

О.Б. Лобанова, М.А. Мартынова, Н.В. Немчинова, Т.В. Шелкунова, 2019

## ПРЕДИСЛОВИЕ

Изменения, происходящие в современном обществе, приобретают в последние десятилетия все более глобальные масштабы. Образование, являясь частью социальной системы, не может оставаться неизменным. Сегодня круг психолого-педагогических исследований вышел далеко за рамки школы/вуза и уже не ограничивается проблемами обучения и воспитания, традиционно входящими в сферу компетенции психологии образования. Новые исследования фокусируют внимание на всем многообразии (личностном, межличностном, когнитивном и др.) происходящих изменений в жизни человека при его включении в сферу образования. Коллективная монография посвящена рассмотрению, анализу множества проблем, стоящих перед современной образовательной системой, которые в комплексе должны решаться всеми субъектами образовательного процесса. В монографии представлены результаты исследовательской работы коллектива преподавателей Лесосибирского педагогического института – филиала Сибирского федерального университета и Сибирского федерального университета.

Коллективная монография посвящена актуальным вопросам психологии образования, в ней отражены результаты теоретических исследований отечественных психологов по проблеме саморегуляции; обобщен опыт Сибирского федерального университета в области практико-ориентированной подготовки будущих педагогов в сетевом взаимодействии «школа-спо-вуз»; описаны лингвистические особенности женского и мужского речевого поведения; рассмотрены возможности развития саморегуляции в старшем школьном возрасте с помощью метода прогрессивной мышечной релаксации по Э. Джекобсону; охарактеризована музейная педагогика как технология профессионального образования будущих педагогов; рассмотрена проблема психолого-педагогического сопровождения формирования позитивной я-концепции старших подростков в условиях образовательной среды; описана система реализации педагогического обеспечения процесса формирования учебно-познавательной компетентности учащихся (на примере математики); обобщены результаты исследования особенностей устойчивости жизненного мира у подростков с разным уровнем личностной суверенности; изложена проблема формирования ценностно-смыслового отношения студентов к будущей профессии в условиях квазипрофессиональной деятельности.

Представленные в монографии теоретические положения и практические результаты эмпирических исследований позволяют более адекватно отразить современные научные представления о сущности, содержании и технологиях психолого-педагогического образования и могут служить научной опорой для дальнейшего исследования проблем.

Материалы монографии, теоретические выводы и практические рекомендации могут быть использованы в работе магистрантов, аспирантов, докторантов, научных работников.

## **ГЛАВА 1. ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В СЕТЕВОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ «ШКОЛА-СПО-ВУЗ»: ОПЫТ СИБИРСКОГО ФЕДЕРАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА**

Модернизация системы педагогического образования предполагает подготовку педагога нового типа, способного реализовать стратегию системы отечественного образования и профессионального стандарта педагога, эффективно реализуя программы образования на основе требований Федерального государственного образовательного стандарта.

Обсуждение проблем, касающихся профессиональной подготовки и личного развития будущего педагога выступают в качестве центральных и дискуссионных в условиях модернизации российского образования. Введение новых образовательных стандартов, расставляющих новые акценты относительно профессиональных компетенций педагога и профессионального стандарта педагогической деятельности, обеспечивающие эффективность реализации трудовых функций и действий в процессах: постановки целей и задач педагогической деятельности; формированию учебной мотивации; обеспечения информационной основы профессиональной деятельности; разработки программ и принятия решений в организации и реализации образовательного процесса.

Инновационные процессы в системе педагогического образования влекут изменение содержания профессиональной подготовки будущих педагогов, готовности к применению инновационных методов и технологий для достижения заявленных образовательных результатов по ФГОС.

Обсуждение проблем, касающихся профессиональной подготовки и личного развития будущего педагога выступают в качестве центральных и дискуссионных в условиях модернизации российского образования. Введение новых образовательных стандартов, расставляющих новые акценты относительно профессиональных компетенций педагога и профессионального стандарта педагогической деятельности, обеспечивающие эффективность реализации трудовых функций и действий в процессах: постановки целей и задач педагогической деятельности; формированию учебной мотивации; обеспечения информационной основы профессиональной деятельности; разработки программ и принятия решений в организации и реализации образовательного процесса.

Подготовка будущих педагогов является актуальной для научно-педагогического и профессионального сообществ. Это обусловлено проектированием модели, методики и организационно-педагогических условий к реализации практико-ориентированной подготовки будущего педагога, позволяющей сочетать фундаментальность теории с инновационностью практик профессионального становления и развития для формирования профессионализма компетентности.

Таким образом, практико-ориентированный подход в образовании составляет рациональное сочетание фундаментального образования и профессионально-прикладной подготовки за счет увеличения доли практик и практических дисциплин профессиональной направленности.

Стратегия развития профессионального педагогического образования ориентирует на новые возможности, предполагающие знакомство с формами и способами освоения профессиональных компетенций в течение всей жизни, а также их обновление и совершенствование в рамках непрерывного обучения. Современные требования к педагогам включают не только знания, умения и навыки, но готовность и способность к реализации трудовых функций и действий с целью получения высоких результатов педагогической деятельности через личностное развитие и повышение качества обучения.

Практико-ориентированная профессиональная подготовка будущих педагогов в образовательной среде федерального университета способствует проектированию и реализации концептуальной модели подготовки будущих педагогов в течение всей жизни через совершенствование методологии и организационно-педагогических технологий.

Необходимость обновления организационно-педагогических условий обучения с практико-ориентированной направленностью профессиональной подготовки подчёркивается на государственном уровне. Так, выступая на заседании Президиума Совета при Президенте РФ по реализации приоритетных национальных проектов и демографической политики, Д.А. Медведев выделил среди новых задач развития системы образования на ближайшие годы задачу формирования новой образовательной среды в сетевом взаимодействии, которая определяет деятельность педагога в этой среде, готовность к обучению в деятельности с использованием средств информационно-коммуникационных технологий. Данный факт предоставляет педагогу широкие возможности для выбора форм организации образовательного процесса, построенных на основе компетентностного и деятельностного подходов.

Таким образом, в современных условиях практико-ориентированная профессиональная подготовка будущего педагога в университете обусловлена реформированием системы педагогического образования в России и изменениями в требованиях, предъявляемых обществом к личности современного педагога, осуществляющего профессиональную деятельность в условиях инноваций, при этом существуют ряд особенностей, затрудняющих внедрение практико-ориентированной подготовки будущих педагогов в университетах, связанных с:

а) консерватизмом образовательного процесса, не готового к нововведениям, регламентированным жестким графиком, в котором практическая направленность профессиональной подготовки может быть реализована путем переноса ряда дисциплин и мест проб профессиональной деятельности из пространства университета в пространство баз реальных

инновационных практик на основе заключенного соглашения о сетевом взаимодействии образовательных организаций «ШКОЛА-СПО-ВУЗ»;

б) с недостаточностью обновленного практико-ориентированного методического обеспечения, учитывающего особенности: **модульного** построения основной образовательной программы профессиональной подготовки будущих педагогов как комплексной практико-теоретической единицы, направленной на формирование определенного набора трудовых функций и действий, соответствующих профессиональному стандарту педагога; организации событийного образовательного процесса, в котором событие становится частью образовательных модулей и образовательного процесса в целом, что позволяет повысить мотивацию студентов и включить их в различные виды деятельности, в том числе в сетевом взаимодействии образовательных организаций; **изменения системы оценивания** образовательных результатов будущих педагогов на основе содержательных компонентов ФГОС ВО 3++, а также уровневое представление достижение будущих педагогов что существенно ограничивается дефицитом методической обеспеченности образовательного процесса;

в) с совмещением у будущих педагогов освоения основной образовательной программы в рамках педагогической подготовки и осуществления профессиональных проб на базах практик, что позволяет сформировать способность к развитию профессиональных компетенций и трудовых действий, выстраивать собственную траекторию развития, предоставляет возможность реализации рефлексии в отношении собственных профессиональных действий и др.

Модернизация педагогического образования ориентирована прежде всего на повышение его качества, достижение новых образовательных результатов.

При этом:

- принципиально новые образовательные результаты, адекватные потребностям и вызовам современной системы образования, могут быть достигнуты только в обучении через деятельность, реализация которой требует включение сетевых партнеров (системы «ШКОЛА-СПО-ВУЗ») и развития организационных форм образовательного процесса;

- изменение образовательной среды предоставляет возможности создания условий для достижения образовательных результатов, связанных с реализацией профессиональной деятельности будущего педагога в сетевом взаимодействии образовательных организаций «ШКОЛА-СПО-ВУЗ» для реализации и сопровождения новых видов учебной деятельности обучающихся.

Эти два фактора во многом определяют необходимость совершенствования методической системы практико-ориентированной подготовки будущих педагогов.

Специфика подготовки будущих педагогов в сетевом взаимодействии образовательных организаций и изменение содержания и форм реализации образовательного процесса университета требуют расширения ряда компонентов

методической системы и реализации организационно-педагогических условий практико-ориентированной подготовки будущего педагога.

Одним из ключевых моментов совершенствования профессиональной практико-ориентированной подготовки будущего педагога являются новые формы организации образовательного процесса, увеличение доли практик и создание организационно-педагогических условий, супервизии в процессе профессиональных проб и получения опыта педагогической деятельности.

В содержание практико-ориентированной подготовки будущих педагогов входит изучение профессиональных дисциплин, реализация программ практик и использование их контента в сетевом взаимодействии образовательных организаций, реализующих ООП.

Реализация профессиональной подготовки будущих педагогов в сетевом взаимодействии образовательных организаций обеспечивается внедрением новых организационных форм (ОДИ, образовательные события, продуктивная коммуникация, супервизия, рефлексия, телекоммуникационный проект, модульное обучение, кейс технологии), что позволяет транслировать передовой опыт и предоставлять возможность организации мест осуществления профессиональных проб и решения реальных профессиональных задач в режиме супервизии. Выгодным дополнением использования сетевого взаимодействия образовательных организаций является их участия в реализации проектирования основной образовательной программы подготовки будущих педагогов в университете. Партнерство с агентами (школы, СПО, вуз) позволяет осуществить совместную реализацию образовательных и компетентностных событий, провести независимую оценку достижений образовательных результатов и сформированности трудовых действий.

В настоящее время наблюдается отсутствие модели и методики практико-ориентированной подготовки будущих педагогов, а также педагогической концепции, координирующей профессиональную педагогическую подготовку.

В настоящее время в условиях необходимости реализации ФГОС на всех ступенях обучения в общеобразовательных организациях остро стоит проблема обеспечения необходимого и достаточного уровня компетентности педагогов в области нововведений для выполнения требований в части достижения образовательных результатов, обучающихся школы. Данный факт обуславливает консолидацию образовательного процесса в университете в сетевом взаимодействии «ШКОЛА-СПО-ВУЗ» и определяется степенью проработанности определенных дисциплин и практик образовательного процесса, событийности в профессиональной подготовке будущих педагогов, учета результатов неформального образования для формирования профессионализма будущего педагога.

Новый подход подготовки педагогов в ИППС СФУ был основан на сетевом взаимодействии образовательных организаций, реализующих программы высшего образования и среднего профессионального образования с привлечением ресурсов педагогических колледжей и передовых школ региона.

Командой была разработана концептуальная модель практико-ориентированной подготовки будущих педагогов на основе принципов сетевого взаимодействия, выявлены и апробированы новые подходы к определению целей и содержанию методов и технологий педагогического образования, спроектированы новые методы оценивания образовательных результатов. При распределенном сопровождении студента со стороны супервизоров от школы, руководителя от вуза и методиста СПО происходит переход студента от постановки и решения учебных задач на материале дисциплин к прикладным профессиональным задачам на практике.

Новизна модели профессиональной подготовки педагогов состоит в том, что она создана с учетом не только федеральных стандартов высшего образования, но и профессионального стандарта педагога, стандарта общего образования и стандарта среднего профессионального образования.

Таким образом, новая модель педагогического образования совмещает в себе требования четырех стандартов с ориентацией на образовательные результаты выпускников – будущих педагогов, подготовленных к профессиональной деятельности в современной школе.

В современных условиях практико-ориентированная подготовка будущего педагога в университете обусловлена реформированием системы педагогического образования в России и изменениями в требованиях, предъявляемых обществом к личности современного педагога, осуществляющего профессиональную деятельность в условиях инноваций и практик развития.

Профессиональная подготовка будущего педагога в университете предполагает в период обучения его знакомство с лучшими образовательными практиками, осуществление профессиональных проб в период прохождения практики, проведение рефлексии куратором из школы и вуза, выполнение трудовых функций, действий студента в соответствии с требованиями профессионального стандарта.

В связи с этим становится актуальным вопрос выстраивания сетевого взаимодействия с образовательными организациями различного уровня. В этом аспекте актуализируются вопросы разработки нормативно-правовых актов, регламентов коллаборации, распределения среди участников ответственности за качество реализации образовательных программ подготовки будущих педагогов в университете.

В рамках модели реализации практико-ориентированной подготовки будущих педагогов сетевое взаимодействие нами понимается как взаимодействие между образовательными учреждениями. Первая ступень подобной коммуникации давно и прочно вошла в образовательную деятельность: семинары, круглые столы, конференции, дискуссии и встречи по обмену опытом и проблемным вопросам, дни партнерского взаимодействия. Сетевое взаимодействие образовательных учреждений сегодня становится современной высокоэффективной инновационной технологией, которая



позволяет образовательным учреждениям не только выживать, но и динамично развиваться. Инновации в условиях образовательной сети приобретают эволюционный характер, что связано с непрерывным обменом информацией, опытом и отсутствием обязательного внедрения. Опыт участников сети оказывается востребованным не только в качестве примера для подражания, а также в качестве индикатора или зеркала, которое позволяет увидеть уровень собственного опыта и дополнить его чем-то новым, способствующим эффективности дальнейшей работы. У участников сетевого воздействия наблюдается потребность друг в друге, в общении равных по статусу специалистов и учреждений. Вместе с тем, несмотря на очевидные преимущества по сравнению с традиционным форматом получения образования, нормативная правовая база сетевой формы недостаточно проработана и долгое время не имела правовой основы.

Сетевая форма подготовки будущих педагогов обеспечивает возможность освоения обучающимся содержания образовательной программы с использованием ресурсов нескольких организаций, осуществляющих образовательную деятельность, в том числе иностранных, а также при необходимости с использованием ресурсов иных организаций. В реализации образовательных программ с использованием сетевой формы наряду с организациями, осуществляющими образовательную деятельность, также могут участвовать научные организации, школы, организации дополнительного образования и иные организации, обладающие ресурсами, необходимыми для осуществления обучения, проведения учебной и производственной практики и осуществления иных видов учебной деятельности, предусмотренных соответствующей образовательной программой. Деятельность организаций, входящих в сетевое взаимодействие, регламентируется на основании договора между ними и совместно разрабатываемых и утверждаемых образовательных программ.

По мнению Е.В. Василевской, сетевая организация – это форма, децентрализованный комплекс взаимосвязанных узлов открытого типа, способный неограниченно расширяться путём включения всё новых и новых звеньев (структур, учреждений, организаций), что придаёт данной форме гибкость и динамичность. Быть узлом сети – значит иметь собственное авторское содержание относительно общей проблематики сети, иметь собственные ресурсы и инфраструктуру для осуществления своего содержания, понимать, что это содержание частично и за счёт других узлов сети приобретает дополнительные ресурсы [8].

Отдельно стоит рассмотреть вопрос организации сетевого взаимодействия в инновационной системе подготовки будущих педагогов, предполагающей объединение в процессе деятельности экономически независимых субъектов, при которой каждый имеет свою структуру управления, свои властные полномочия, свою долю ответственности. Возникшую при этом систему сетевого партнерства можно рассматривать как особую форму

коммуникативной сети, имеющую целью достижение баланса интересов всех субъектов образовательной среды региона для повышения качества образования и подготовки будущих педагогов, совместной разработки информационно-методических и образовательных ресурсов.

Таким образом, сетевое партнерство образовательных организаций формирует единое образовательное пространство и включает профессиональное сообщество региона, выстраивается по принципам субъектной позиции, командной работы (школы, СПО, вуза).

В концептуальной модели практико-ориентированной подготовки будущих педагогов сетевое взаимодействие образовательных организация рассматривается нами как вариант педагогического взаимодействия, которое выстраивается на основе единого образовательного пространства «Школа–СПО–ВУЗ», обеспечивающего востребованность и доступность для субъектов образования компетенций, интегрированных в образовательную среду, для обеспечения условий развития мотивации на овладение профессией учителя посредством успешных профессиональных проб, а также повышение уровня готовности выпускника к самостоятельной эффективной работе в школе (рис 1)

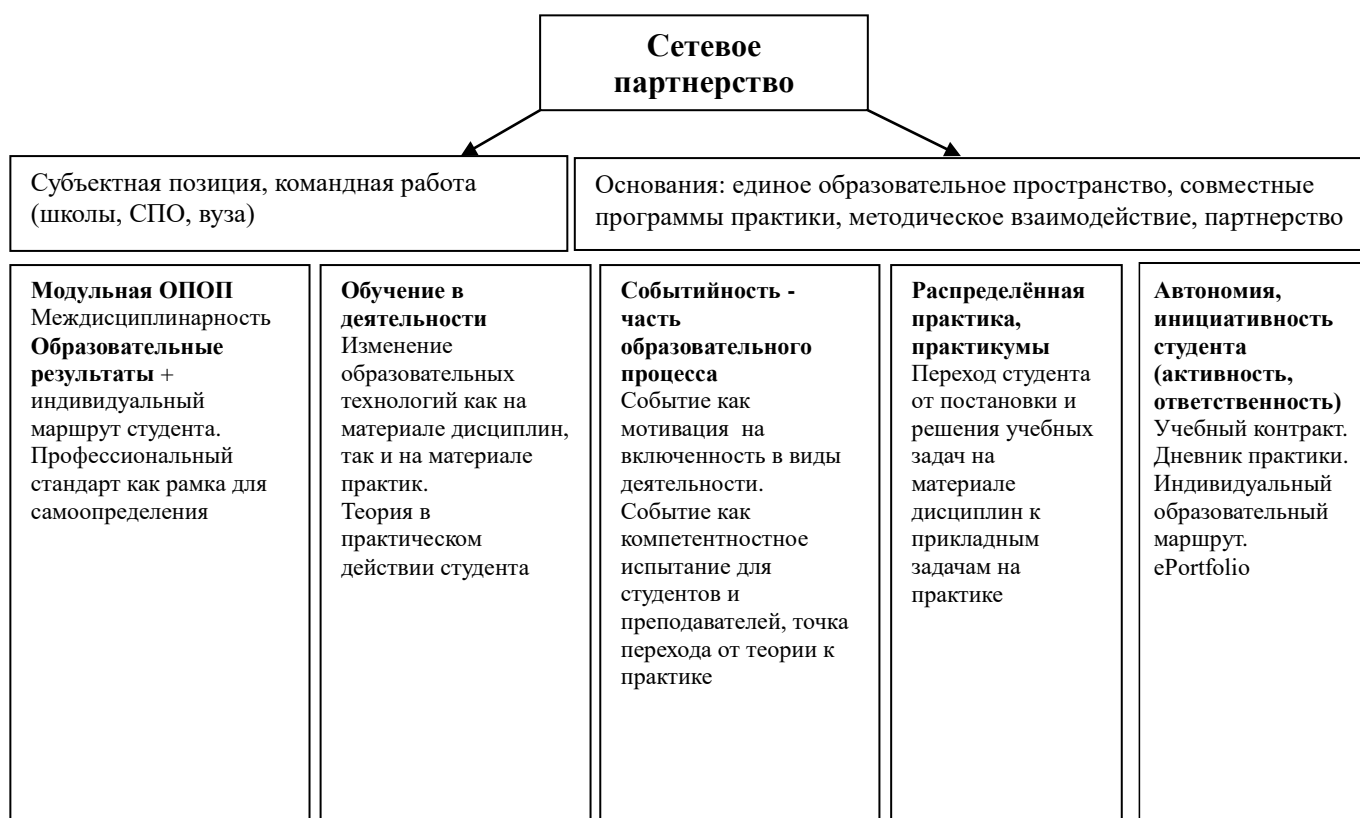


Рис. 1. Основания новой модели подготовки учителей начальных классов

Реализация взаимодействия университета с системой СПО и образовательными организациями построена на принципах партнерства, что предполагает новый подход сопровождения студентов на практике, где каждый

работает на общее дело, а именно на подготовку нового типа педагогов, которые способны и готовы к реализации требований ФГОС ООО.

В договоре на практику определен уровень ответственности и вклад каждой организации в реализацию модели образовательной программы и уровни достижения образовательных результатов будущих педагогов. Сетевые партнеры университета в лице школы (базы практик) предоставляют возможность знакомства с эффективными педагогическими практиками и позволяют студентам провести ознакомительные профессиональные пробы, закрепить знания, сформированные в теоретическом обучении в университете, а также осознать через рефлексию личностные и профессиональные дефициты.

Сетевым партнером от школы выступает учитель – супервизор, который назначается из опытных педагогов образовательной организации. Супервизор осуществляет знакомство студентов с образовательной организацией, демонстрирует образец профессиональных действий, контролирует выполнение учебно-профессионального действия студентом с последующим обсуждением его результативности, проводит оценивание активности, инициативности студента в процессе прохождения практики, определяет уровень готовности студента к профессиональной деятельности в соответствии с требованиями профессионального стандарта и выявляет препятствия для реализации и понимания студентом модельных действий в пространстве возможных профессиональных действий, в том числе в изменяющихся условиях (рис. 2).

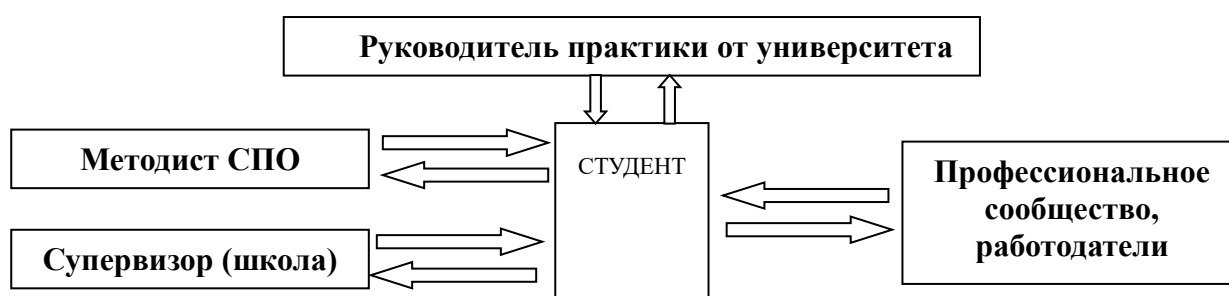


Рис. 2. Взаимодействие субъектов сетевого партнерства во время учебной практики бакалавров

Сетевые партнеры университета со стороны системы СПО обеспечивают методическое сопровождение и поддержку студентов в проектировании и выполнении пробных практических действий на предметном материале в новых образовательных условиях. Таким образом, они создают студенту прецедент для поиска средств и способов совершения осмысленного действия для выполнения предложенного задания, оформления собственного замысла, его реализации и рефлексии.

От системы СПО во время практики предполагается участие методиста, который осуществляет консультирование студента о возможности перехода от учебных задач к прикладным, в совместной деятельности обобщает результаты

практики, осуществляет методическую помощь студенту при планировании способов самостоятельного выполнения трудовых действий, а также организует совместную работу студентов ВО/СПО на базе образовательной организации.

С учетом сказанного выше о целях и содержании практической подготовки будущего педагога наиболее целесообразным представляется практика как место сетевого партнерства СПО-ВО-ШКОЛА с четким распределением ролей, с конкретизацией ответственности каждого сетевого партнера в формировании трудовых функций учителя.

От университета назначается руководитель практики, который интегрирует теоретический материал, создает условия для постановки задачи практики и их осмысления, помогает сформулировать вопросы для изучения в теоретических курсах, а также обсуждает со студентом варианты построения индивидуальной траектории.

Стоит отметить тот факт, что стратегии развития профессионального педагогического образования ориентируют на новые возможности, предполагающие знакомство с формами и способами освоения профессиональных компетенций в течение всей жизни, а также их обновления и совершенствования в рамках непрерывного обучения. Современные требования к педагогам включают не только знания, умения и навыки, но и образовательные результаты, предполагающие формирование готовности и способности к реализации трудовых функций и действий с целью получения высоких результатов педагогической деятельности через личностное развитие и повышение качества обучения.

Изменения содержания и форм реализации профессиональной подготовки будущих педагогов в университете в сетевом взаимодействии образовательных организаций предполагает расширение ряда компонентов нормативно-правовой деятельности, методической системы, разработку регламентов и требований по реализации организационно-педагогических условий практико-ориентированной подготовки будущего педагога, модули основной образовательной программы.

В соответствии с замыслом концептуальной модели профессиональной подготовки будущих педагогов необходимо обеспечивать освоение студентами следующих видов деятельности:

- проектирование в течение всего обучения собственного учебно-профессионального пути развития и перепроектирование его по результатам реализации профессиональных проб на практике;
- проектирование уроков и занятий и их перепроектирование в логике деятельностного подхода по результатам реализации на практике в школах;
- организация наблюдения за процессами развития коллектива в целом и отдельного ребенка в частности в учебной, воспитательно-развивающей и других видах деятельности обучающихся;
- организация учебного сотрудничества, продуктивной и

понимающей коммуникации в учебной, воспитательно-развивающей и других видах деятельности, обучающихся на практике;

- организация консультирования и сопровождения обучающихся и родителей в образовательном процессе, мониторинга образовательных результатов на практике.

В соответствии с вышеназванными задачами подготовки будущих педагогов для модулей образовательной программы был согласован список учебно-профессиональных задач (рис. 3), которые были решены в рамках сетевого партнёрства с организациями различного уровня (системой СПО и базами практики). Данный набор следующих учебно-практических задач студенты осваивали в рамках дисциплин модулей:

- создание индивидуального е-портфолио для оформления, презентации и анализа достигнутых на материале модулей образовательных результатов студентов;

- проектная проба организации учебной (познавательной) деятельности для достижения целей развития (в модельном режиме);

- проба педагогического действия совместно с руководителем практики по разработке и проведению уроков и внеурочных воспитательно-развивающих мероприятий;

- проба проведения наблюдения за разными видами деятельности обучающихся и индивидуальным самочувствием ученика согласно предложенной системе критериев наблюдения в дневнике практики в логике деятельностного подхода и системе критериев, разработанной в модельном режиме на материале дисциплин профессиональных модулей и практикумов.

Проектирование	Наблюдение	Учебное сотрудничество	Консультирование и сопровождение
<ul style="list-style-type: none"><li>• Собственной карьеры</li><li>• Учебного курса</li><li>• Внеурочного занятия</li><li>• Проектный метод организации</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• За отдельным ребенком</li><li>• За деятельностью учителя</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Учителя</li><li>• Родители</li><li>• Коллеги</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Родителей</li><li>• Отдельного ребенка</li><li>• Класса</li></ul>

Рис. 3. Учебно-профессиональные задачи на практику

В соответствии с данными видами задач студента мы определили список достигаемых образовательных результатов, компетенций и трудовых действий и соотнесли его со списком компетенций Стандарта ФГОС ВО 3+.

Главная задача практико-ориентированной подготовки бакалавров – это обучение деятельности будущего педагога, предполагающего овладеть образовательными результатами и профессиональными (трудовыми) действиями, описанными в Профессиональном стандарте педагога, а также компетенциями и знаниями, необходимыми для их осуществления.

Переход к концептуальной модели практика-ориентированного обучения на основе деятельностного подхода обусловлен освоением трудовых функций и профессиональных действий в рамках каждого модуля и всей образовательной программы.

Усиление практико-ориентированной подготовки будущего педагога тесно связано с реализацией деятельностного подхода и организацией событий. Событие не только становится частью образовательных модулей и всего образовательного процесса, что позволяет повысить мотивацию студентов и включить их в различные виды деятельности, но и является компетентностным испытанием для студентов и преподавателей, определенным переходом между теорией и практикой. Решение задачи подготовки педагога, готового к формированию у учащихся способности самостоятельно учиться, осуществляется за счет создания открытого образовательного пространства, мотивирующего на самостоятельные профессиональные педагогические действия и развивающие способности к проведению их рефлексии.

Как показывает практика, организация учебной и воспитательно-развивающей деятельности обучающихся, опирающаяся на проектную логику работы учителя, а не на традиционную логику планирования работы педагога по методичкам в воспроизводящем режиме работы с учащимися по освоению ими готовых правил и алгоритмов, невозможна исключительно в университетской аудитории.

Таким образом, при проектировании каждого модуля образовательных программ существенно увеличена доля практики, притом не столько для иллюстрации теории, сколько для постановки проблемы осуществления профессионального действия и его отработки в специально организованной лабораторно-учебной среде через практикумы и в условиях реальной образовательной организации.

При этом каждый модуль оказывается комплексной единицей, состоящей из теории и практикумов, направленной на формирование определенного набора профессиональных действий, соответствующих Профессиональному стандарту педагога.

Виды, цели, процесс и результаты практик в образовательной программе определены в соответствии с целями и задачами ФГОС ВО 3+.

Важным аспектом в реализации практико-ориентированной подготовки будущего педагога в сетевом взаимодействии образовательных организаций «ШКОЛА-СПО-ВУЗ» является реорганизация образовательного процесса в сторону увеличения доли практикумов и практических занятий и инновационный подход при организации и реализации педагогической практики. Педагогическая практика в системе высшего педагогического образования – форма обучения, при которой происходит накопление и осознание студентами опыта участия в реальном образовательном процессе с позиций учителя. Она направлена на формирование образовательных результатов и профессиональных компетенций, способствует развитию

творческого потенциала студентов и педагогов, предоставляет им возможность адаптироваться к работе школе, выявить и понять специфику профессии учителя.

Профессиональный стандарт педагога [8] определяет изменение требований к подготовке будущих педагогов. В общей подготовке будущих педагогов важно добиваться, чтобы у него был тот же предмет деятельности, что и у работающего учителя, а именно: субъекты учебно-воспитательного процесса (ученик, учитель, администратор школы, родитель), коллектив обучающихся, педагогический коллектив, собственная личность.

К началу профессиональной деятельности у студента – будущего педагога важно сформировать исследовательский подход и профессиональную позицию к психолого-педагогической деятельности [4].

Одним из требований к организации учебного процесса в соответствии с основной профессиональной образовательной программой подготовки будущих педагогов является то, что обучение студентов должно быть практико-ориентированным [7].

Данное требование предполагает не просто увеличение объема часов на практическую подготовку студентов, а совершенно другой принцип организации практики.

В Сибирском федеральном университете практика носит распределенный характер: студенты, начиная с 1-го курса обучения, один раз в неделю выходят в школу и выполняют программу практики под руководством группового руководителя, методиста СПО и школьного учителя (супервизора).

Основная задача супервизора, методиста СПО и групповых руководителей – организовать взаимодействия и ретранслировать опыт педагогических практик, тем самым создать для студента ситуации осуществления профессиональных проб и помочь студентам проанализировать затруднения в выполнении ими профессиональных действий, затем, в ходе теоретического изучения дисциплин модуля, произвести индивидуальную или групповую рефлекссию выделенных затруднений и обобщить способ выполнения профессиональных действий совместно с преподавателями вуза.

В частности, ФГОС общего образования, построенный на принципах системно-деятельностного подхода, выдвигает ряд требований к современному учителю: умение строить учебную деятельность – формировать предметные, метапредметные и личностные образовательные результаты, а также умение индивидуализировать учебную деятельность с учетом возраста и иных особенностей обучающихся.

Обучение будущих педагогов построению учебной деятельности учащихся может быть построено только как деятельность. В частности, образовательные учреждения, имеющие необходимые модели учебной деятельности, должны быть включены в качестве полноправных участников реализации основных профессиональных образовательных программ высшего образования, баз стажировки студентов, в качестве экспертного ресурса для

оценки образовательных результатов и уровня подготовки будущих педагогов и самих образовательных программ. Такое сотрудничество способствует созданию новой ситуации на стыке общего, среднего профессионального и высшего образования.

Стоит отметить тот факт, что при реализации практико-ориентированной подготовки будущих педагогов в университете в сетевом взаимодействии «ШКОЛА – СПО – ВУЗ» важным является реализация инновационной модели распределенных практик в течение всего периода обучения в университете.

Педагогическая практика включает три взаимосвязанных аспекта: педагогический, учебно-методический и психологический. В процессе педагогической практики будущие педагоги знакомятся с типами диагностики и обучаются целенаправленно проводить диагностирование по определению психолого-педагогических особенностей обучающихся, управлять учебно-познавательной деятельностью в классе и применять полученные теоретические знания по методике обучения в реальных условиях.

Следует отметить, что такая организация учебного процесса в рамках реализации образовательной программы абсолютно новая.

Прежние требования к организации практики включали в себя сначала теоретическую подготовку студентов по дисциплинам, а потом практическое применение полученных теоретических знаний.

В аспекте разработки и внедрения данного направления подготовки апробируется совершенно другой подход: формируемые образовательные результаты и компетенции по изучаемому модулю сначала должны вызвать у студента затруднения деятельностного характера, которые затем преодолеваются в ходе изучения дисциплин модуля в рамках теоретического обучения [2].

Практико-ориентированная подготовка педагогов выражается в том, что содержание обучения есть деятельность в связи с решением проблемы и деятельность коммуникации как овладение социальной нормой, т.е. учебный процесс представляет собой взаимодействие, процесс решения проблемных (коммуникативных) задач, проектирование и рефлексия. В связи с чем целесообразность этого подхода обеспечивается деятельностным характером обучения будущих педагогов [6].

Таким образом, под деятельностным подходом в подготовке будущих педагогов нами понимается такой способ организации учебно-познавательной деятельности обучаемых, при котором они являются не пассивными «приёмниками» информации, а сами активно участвуют в учебном процессе. Деятельностный подход в подготовке будущих педагогов состоит в направлении «всех педагогических мер на организацию интенсивной, постоянно усложняющейся деятельности, ибо только через собственную деятельность человек усваивает науку и культуру, способы познания и преобразования мира, формирует и совершенствует личностные качества» [Там же].



Происходит изменение роли учителя, увеличение доли практических занятий и способов организации практики, продолжающейся в течение всего периода обучения. При этом функция учителя проявляется в деятельности по управлению процессом обучения. Как образно замечал Л.С. Выготский, «учитель должен быть рельсами, по которым свободно и самостоятельно движутся вагоны, получая от них только направление собственного движения» [3].

Молодые педагоги часто не отличают проектирование от планирования, поэтому столь важны процедуры подготовки для выхода на практику, а также методического сопровождения студентов во время практики и супервизия опытных учителей наставников.

На практике, в условиях реализации деятельностного принципа обучения, студенты начинают осознавать, какие задачи решаются учителем школы, что является содержанием деятельности учителя: ЗУН школьников или учебные действия.

Организация учебной и воспитательно-развивающей деятельности обучающихся в деятельностном подходе опирается на проектную логику работы учителя в школе, а не на традиционную логику планирования работы педагога по методичкам в воспроизводящем режиме работы с обучающимися по освоению ими готовых правил и алгоритмов.

Студенты определяют, как поменялись методы обучения школьников: прежний репродуктивный подход давно уже не отражает требований к качеству образования, основные методы работы учителя определяются организацией исследовательской работы школьников [4].

Рефлексия студентом-практикантом содержания, методов и форм организации учебного процесса позволяет определить направления развития собственных профессиональных компетенций и образовательных результатов. Студент начинает осознавать, что ему удалось выполнить в ходе практики, и над чем нужно будет работать в ходе теоретического изучения дисциплин.

Содержание практик всех модулей нацелено на формирование у студентов: целостного представления об образовательном процессе; системы профессиональных компетенций для практической работы по организации и проведению образовательного процесса; универсальных учебных действий по оцениванию достижений образовательных результатов и успешности младшего школьника, по работе с родителями и общественностью. Оно способствует оформлению собственных профессиональных смыслов в деятельности по профессии, обеспечивает становление педагогического мышления и индивидуального стиля педагогической деятельности в соответствии с Профессиональным стандартом педагога, ФГОС ВО 3+, ФГОС ООО.

В учебном плане подготовки будущих педагогов учебная практика организуется в первом и втором семестрах, производственная – с третьего по восьмой семестр, что способствует формированию практической готовности к реализации образовательных программ начального образования на уровне

России и региона.

Во время первой учебной практики на первом курсе студенты выполняли первые пробные практические действия на предметном материале в новых образовательных условиях. Это позволяет студенту начать осваивать современные педагогические средства и технологии, осмысленно действовать для выполнения предложенного задания на практику, оформлять собственный замысел и его реализацию.

При реализации программы практики проводится поэтапное и распределенное вхождение студентов в образовательный процесс школ с целью постановки, достижения и корректировки ими задач учебно-профессионального развития уже в ходе практик.

Для обеспечения освоения студентами компетенций, трудовых действий на материале дисциплин, практикумов выделены виды деятельности, которые будут связующими и стержнеобразующими как для дисциплин, так и для практик. Именно из оснований деятельностного подхода только в процессе организации профессорско-преподавательским составом совместно со студентами разных видов деятельности мы можем говорить о постановке и решении студентами как учебно-развивающих, так и учебно-профессиональных задач, а также о формировании соответствующих им образовательных результатов. Процесс освоения логики проектных проб осуществляется по следующей схеме: замысел – реализация – образовательный результат по разным направлениям – обучение, воспитание, развитие (согласно Профессиональному стандарту педагога и ФГОС 3+).

#### Список литературы

1. Болотов В.А. К вопросам о реформе педагогического образования // Психологическая наука и образование. 2014. Т.19. № 3. С. 32–40.
2. Василевская Е.В. Взаимодействие в условиях сетевой организации муниципальной методической службы // Взаимодействие органов управления образованием и методических служб: Сборник научно-методических материалов / Сост. Л.И. Филатова, науч. ред. Э.М. Никитин; АПК и ППРО, 2005. 152 с. С. 113-120
3. Выготский Л. С. Предисловие к книге А. Ф. Лазурского «Психология общая и экспериментальная» // Выготский Л. С. Собрание сочинений. Т. 1. М., 1982. С. 63–77.
4. Гуружапов В.А., Марголис А.А. Проектирование модели практико-ориентированной подготовки педагогических кадров по программам бакалавриата по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (Учитель начальных классов) на основе сетевого взаимодействия образовательных организаций, реализующих программы высшего образования и начального общего образования // Психологическая наука и образование. 2014. Т.19. № 3. С. 143– 159.

5. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. М.: Изд. центр «Академия», 2004. 288 с.

6. Марголис А.А. Проблемы и перспективы развития педагогического образования в РФ // Психологическая наука и образование. 2014. Т.19. № 3. С. 41–57.

7. Марголис А.А. Требования к модернизации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога: предложения к реализации деятельностного подхода в подготовке педагогических кадров // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 3. С.105–126.

8. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)». Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. № 544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [Электронный ресурс]// URL: <http://www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/129> (дата обращения: 15.09.2014).

9. Рубцов В.В., Марголис А.А., Гуружапов В.А. О деятельностном содержании психолого-педагогической подготовки современного учителя для новой школы // Культурно-историческая психология. 2010. № 4. С. 62–68.

## ГЛАВА 2. МУЗЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА КАК ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Эта глава подготовлена на основе анализа работ в области музейной педагогики (Э.В. Васичева [2], С.В. Иванова [18], Б.А. Столяров [19], Э.А. Шулепова [21], М.Ю. Юхневич [32] и др.) и обобщения результатов исследовательской работы З.У. Колокольниковой и О.Б. Лобановой за 2009-2018 гг., которые отражены в статьях и монографиях [6 – 12]. По проблеме использования музейной педагогики в процессе подготовки педагога подготовлен ряд диссертационных исследований (Е.П. Кондакова, 2011 [13]; Н.Ф. Ломова, 2002 [15]; Н.М. Мичеева, 2009 [16]; Т.П. Мышева, 2007 [20]; Б.А. Столяров, 1999 [26]; С.Л. Троянская, 2004 [27]).

Для студенческого возраста в определенной мере характерна зависимость от школьного этапа развития. Неоднородность физического и социального развития юношества определяется биологическими и психическими особенностями. Кроме того, возрастные границы юношества не являются четко очерченными, отмечается некоторая неопределенность критериев социальной зрелости. Студенчество – это социальная группа, достаточно сложная по своему составу, объединенная совместной учебной деятельностью, обладающая общностью быта, системы ценностей, которой присущ переходный характер от школьного периода жизни к взрослой, связанной с профессиональной деятельностью. Необходимо отметить, что если границы студенчества, обучающегося по очной форме можно ограничить 23-летним возрастом (юношество), то для студентов заочной формы обучения практически нет верхней границы (молодость и зрелость).

В психолого-педагогической науке существуют различные подходы к периодизации возраста. Кратко охарактеризуем особенности развития и социализации человека в студенческом возрасте:

*юношеский возраст (18 лет – 23 года)* – получение профессии, трудовая деятельность, выполнение гражданских обязанностей (служба в армии, участие в выборах), развитие и реализация творческих способностей и интересов, семейная социализация молодых людей и др.;

*молодость (23 – 33 года)* – интенсивная трудовая деятельность, участие в социально-политической жизни общества, становление и развитие семейной роли мужа или жены, родителей, выполнение гражданских обязанностей;

*зрелость (34 года – 50 лет)* – расцвет трудовой деятельности, наставничество, воспитание детей, наличие опыта и передача его подрастающему поколению, выполнение гражданских обязанностей, реализация творческих способностей человека [17, с. 27].

Заслуга постановки проблемы юношеского возраста, выступающего в качестве особой социально-психологической и возрастной категории, принадлежит психологической школе Б.Г. Ананьева. По его мнению, «преобразование мотивации, всей системы ценностных ориентации, с одной

стороны, интенсивное формирование специальных способностей в связи с профессионализацией, с другой – выделяют этот возраст в качестве центрального периода становления характера и интеллекта» [1]. Ученый считает, что студенческий возраст является сенситивным периодом для развития основных социогенных потенций человека. Высшее образование оказывает огромное влияние на психику человека, развитие его личности. За время обучения в вузе при наличии благоприятных условий у студентов происходит развитие всех уровней психики. Они определяют направленность ума человека, т.е. формируют склад мышления, который характеризует профессиональную направленность личности. Для успешного обучения в вузе необходим довольно высокий уровень общего интеллектуального развития, в частности восприятия, памяти, мышления, внимания, уровня владения определенным кругом логических операций.

Студенчество как возрастная категория соотносится с этапами развития взрослого человека, представляя собой «переходную фазу от созревания к зрелости», и определяется как поздняя юность – ранняя взрослость (18-25 лет). В сравнении с другими возрастами в юношеском возрасте отмечается высокая скорость развития памяти, переключения внимания, пластичности в формировании навыков. Следовательно, студенческий возраст характеризуется достижением наивысших, «пиковых» результатов, базирующихся на всех предшествующих процессах биологического, психологического, социального развития.

Рассматривая студенчество как «особую социальную категорию, специфическую общность людей, организованно объединенных институтом высшего образования», И.А. Зимняя выделяет основные характеристики студенческого возраста: высокий образовательный уровень; высокая познавательная мотивация; наивысшая социальная активность; достаточно гармоничное сочетание интеллектуальной и социальной зрелости [4].

Психологическое содержание юности связано с развитием самосознания, решения задач профессионального самоопределения и вступления во взрослую жизнь. В ранней юности формируются познавательные и профессиональные интересы, потребность в труде, способность строить жизненные планы, общественная активность, утверждается самостоятельность личности, выбор жизненного пути. В молодости человек утверждает себя в выбранном деле, обретает профессиональное мастерство, и именно в молодости завершается профессиональная подготовка, а следовательно, и студенческая пора.

Большинство ученых, изучающих андагогические аспекты проблемы взрослого человека, в качестве центрального критерия взрослости выделяют осознанность своего бытия, полнокровно-целостной жизни. Осмысление своего места и роли в природном и социальном мире, готовность и способность к проживанию разнородного опыта, выявление смысла жизни как цели существования, приобретение целостности, желание нести ответственность и готовность к развитию и самореализации [5, с. 42].

В музейной экскурсии, ориентированной на студенческую аудиторию, должны учитываться три аспекта предлагаемого материала: познавательный (развитие интеллекта), чувственный (эмоциональная отзывчивость и восприятие выразительных особенностей музейного памятника, данных в единстве его содержания и формы) и аффективный (сопереживание, являющееся основой сотворческого отношения к памятнику). Их соотношение меняется в зависимости от возрастных и интеллектуальных особенностей группы. В условиях обучения в вузе приоритетной для студентов выступает задача приобретения системы знаний, обновления имеющейся информации, следовательно, усиливается ее роль и в музее. Учитывая названные факторы, студенты любого возраста чаще всего ориентированы на тематические экскурсии. При подготовке экскурсий для студенческой аудитории необходимо, учитывая уровень интеллектуальной и общекультурной подготовленности группы, продумать и создать атмосферу диалога, диалога, размышления и совместной творческой работы. При организации музейной экскурсии для взрослых студентов важно простроить систему ориентиров в музейном пространстве: дать информацию о музее в целом, отдельных экспозиций и залов, буклетов, изданий и медиаресурсов. Взрослый посетитель, готовый к диалогу с музейными экспонатами через посредника (экскурсовода, музейного педагога, андрагога), должен понимать их «язык», почувствовать «голоса культуры и истории», проникнуться «настроением экскурсии».

В специальных проектах крупнейших музеев России (Русский музей, Эрмитаж и др.) при работе с молодёжной, главным образом студенческой, аудиторией устанавливаются контакты с вузами и колледжами города и проводятся занятия со студентами на экспозиции музея и выставках в рамках соответствующих гуманитарных дисциплин (культурологии, философии, истории и пр.). Занятия проводятся по нетрадиционной интерактивной методике работы с посетителями – в форме свободной дискуссии, обсуждения отдельных произведений. Участникам предоставляется свобода высказываний, основанных на собственных впечатлениях и оценках, способствующая пробуждению живого интереса к музейному экспонату. Такая форма работы соответствует ментальности современной молодежи, которая стремится к свободному выражению своих эмоций, чувств и мнений. Сотрудничество музея с вузами разного профиля обучения направлено на приобщение будущего поколения российской интеллигенции к традициям национальной истории, культуры и искусства.

Инновационные процессы в отечественном образовании реализуются на всех уровнях системы образования и включают разработку нормативно-правовых основ (ФЗ «Об образовании в РФ», 2012); поэтапное внедрение ФГОС ВО; изменения в системе подготовки педагога (Профессиональный стандарт педагога, ФГОС ВО 3++ и др.) [7]. С учетом типологии музеев обратим внимание на музеи образования и особенности работы музея образования в профессиональном образовании будущих педагогов. По замыслу

Профстандарта педагога (2013), большое значение приобретает освоение будущими педагогами современных, в первую очередь деятельностных, развивающих и интерактивных технологий: «знание основных принципов деятельностного подхода, видов и приемов современных педагогических технологий», «умение использовать в практике своей работы культурно-исторический, деятельностный и развивающий подходы», «реализация современных, в том числе интерактивных, форм и методов, используя их как на занятии, так и во внеурочной деятельности», «владеть формами и методами обучения, в том числе выходящими за рамки учебных занятий: проектная деятельность, лабораторные эксперименты и т.п.», «владеть методами организации экскурсий, походов и экспедиций и т.п.», «знать особенности региональных условий, в которых реализуется используемая основная образовательная программа начального общего образования» и т.п. [22, с. 4, 6-7, 13-14] и [7].

Согласно ФГОС ВО по направлению «Педагогическое образование» (2009) подготовка будущего педагога должна быть направлена на формирование следующих общекультурных и профессиональных компетенций, отражающих требования к овладению педагогическими технологиями: «способен использовать навыки публичной речи, ведения дискуссии и полемики (ОК-16)», «готов применять современные методики и технологии, в том числе информационные, для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса на конкретной образовательной ступени конкретного образовательного учреждения (ПК-2)»; «способен организовывать сотрудничество обучающихся и воспитанников (ПК-6);» [28]. Формированию этого спектра компетенций у будущих педагогов способствует использование активных технологий профессионального образования [7].

Согласно ФГОС ВО по направлению «Педагогическое образование (2018) подготовка будущего педагога должна быть направлена на формирование следующих универсальных и общепрофессиональных компетенций: «способен определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения (УК-2)»; «способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной форме (УК-4)»; «способен организовывать совместную и индивидуальную учебную и воспитательную деятельность обучающихся (ОПК-3)»; «способен использовать психолого-педагогические технологии в профессиональной деятельности (ОПК-6)» [29]. Профессиональные компетенции формулируются на основе соответствующих профессиональных стандартов.

Существенным аспектом модернизации педагогического образования на современном этапе является ее «направленность на корректировку традиционных методов, средств и технологий организации личностно-профессионального становления будущего учителя, а также на создание инновационного программного и методического обеспечения образовательного процесса» [14]. Традиционные способы преподавания постепенно уходят в

прошлое. На первое место выходят активные методы обучения, которые предоставляют студентам возможность самим активно участвовать в образовательном процессе. Проблема активности личности в обучении – одна из актуальных в психологической, педагогической науке, как и в образовательной практике. В области научно-методического обеспечения реализации Концепции модернизации педагогического образования предполагается: разработка и апробация инновационных технологий, издание инновационных учебных пособий, мультимедиа комплектов, обеспечивающих внедрение и широкое применение в педагогическом образовании «кейс-технологий, интерактивных методов, информационных технологий, методов организации проектной деятельности» и др. [14].

Обучаясь в педагогическом вузе, студент не должен усомниться в правильности выбора учительской профессии. Поэтому важно формировать объективные представления о будущей специальности. Для реализации этой цели важно знакомить будущих специалистов с выбранной ими профессией, в том числе и через музейную педагогику.

Посещение музея (модель 1) знакомит студентов с образом учителя (художественный музей), лучшими педагогическими практиками (педагогический музей), жизнью учителя (краеведческий и исторический музеи). При работе музеев со студентами для музейных работников важно создание условий, обеспечивающих обогащение духовного опыта молодых людей, повышение их общего культурного уровня. При этом важно учитывать специфические психологические качества студентов, знание их потребностей и интересов, влияющих на ход и результаты её взаимодействия с музеями.

С учетом вышеобозначенных требований нормативно-правового поля педагогического образования студент-будущий педагог в пространстве музея (модель 1) получает возможность: соприкоснуться с подлинниками и артефактами (художественными, техническими, естественно-научными, историческими, краеведческими и др.); расширить свои представления в различных областях науки, искусства и культуры; приобрести опыт социального взаимодействия и просоциального досуга.

Технология музейной педагогики в пространстве вуза (модель 2) обладает высокой степенью наглядности, способна произвести сильное впечатление и сформировать представления о профессии. Личное участие студента в музейной экспозиции в рамках работы вузовского музея позволяет не только интересно и с пользой провести время с однокурсниками в неформальной обстановке, но и воочию увидеть и спроецировать на себя то, с чем студентам придется сталкиваться в своей будущей профессиональной деятельности, расширить знания об особенностях педагогической профессии. В этом случае музейно-образовательная среда, создаваемая в вузе, призвана оказывать воздействие на эмоциональную сферу молодых людей и стимулировать её развитие, вызывая чувство собственной причастности к событиям прошлого и современности.



Студент – будущий педагог в пространстве музея образовательной организации (модель 2) получает возможность наблюдения лучших образцов использования активных методов обучения, форм и средств профессионального образования, мотивирует познавательную деятельность студентов, стимулирует и включает будущих педагогов в активную исследовательскую деятельность, позволяет осуществлять профессиональные «пробы», воспитывает уважение к прошлому, решает спектр задач воспитания и показывает социальную значимость профессии педагога, ее культурно-просветительскую составляющую, что важно в профессиональной подготовке будущего педагога.

Изучение роли и места педагога в практике музейной педагогики невозможно без учета специфики двух ее моделей: «образовательная организация в образовательном пространстве музея» (модель 1) и «музейная педагогика в пространстве образовательной организации» (модель 2).

Современное общество возлагает на учителя все более серьезные задачи. В проекте Концепции модернизации педагогического образования отмечено: «Учитель осуществляет уникальную миссию, определяющую настоящее и будущее индивида, общества и в целом человеческой цивилизации. Несмотря на глобальные изменения информационного пространства, постоянное совершенствование образовательных технологий, использование инновационных методов и средств, интерактивных образовательных ресурсов, ведущая роль в содействии развитию личности по-прежнему принадлежит учителю. Именно он как личность и профессионал обеспечивает вхождение подрастающего поколения в мир культуры, социальных отношений, приобщает детей к духовному наследию прошлого и новейшим достижениям человеческой цивилизации» [14]. Современные требования к педагогу (ФЗ «Об Образовании в РФ», 2012; Профессиональный стандарт педагога, 2013; ФГОС ВО 3++, 2018 и др.) показывают спектр ролей педагога в контексте сопровождения «вхождения подрастающего поколения в мир культуры и приобщения детей к духовному наследию прошлого». Учитель выступает как «потенциальный союзник» музея в организации музейно-педагогического процесса (модель 1) либо как его активный организатор (модель 2). Учитель выступает в роли организатора посещения музеев и музейных программ, организатора музейной экспозиции (стационарной или временной), в роли экскурсовода, в роли помощника музейного педагога.

В своих исследованиях Б.А. Столяров отмечает: «Во многих крупнейших музеях мира проблема подготовки «потенциального союзника», как называют учителей, приобрела особое значение. Мысль о том, что целесообразнее подготовить учителя, предоставив ему миссию экскурсовода либо помощника музейного педагога, высказанная еще в первые десятилетия XX в., приобрела особую популярность сегодня как в западных странах, так и в России» [19]. Она опирается на следующие установки:

1. Значение музея в жизни обучающегося определяется главным образом тем, насколько органично учитель «встроит» музей в систему

преподавания в школе, т.е. сделает его продолжением и развитием тех знаний, которые дети получают в школе.

2. Посредством учителей музей имеет возможность воздействовать на значительно большую часть школьной аудитории.

3. Учителя, получившие специальную музейную подготовку, будут эффективнее осуществлять знакомство детей с коллекциями, чем музейные сотрудники, так как они обладают профессиональной педагогической подготовкой и лучше знают уровень знаний своих учеников, а также круг их интересов.

4. Подготовка учителей выгоднее в финансовом отношении, ибо не требует от музеев специальных материальных затрат. Музеи могут использовать ресурс подготовленных учителей в качестве экскурсоводов или при реализации образовательных музейных программ (мастер-классы, квесты и др.) [19].

Таким образом, музей преследует практические цели, занимаясь подготовкой «посредников» между ним и школьной аудиторией, которые могли бы осуществлять приобщение учащихся к музейным ценностям. Музейные программы для учителей включают курсы по изучению специальных знаний (исторических, краеведческих, художественных, литературных и т.п.) и посвящены рассмотрению возможностей музея в интеллектуальном, мировоззренческом и нравственно-эстетическом развитии учащихся. Подготовка учителей в музее является одной из форм повышения квалификации и самообразования. В этом плане музей предлагает следующее:

1. Деятельность справочно-методической службы музея, распространяющей информационные и методические материалы для проведения занятий в школе и в виде курсов по изучению музейной коллекции. В рамках этой службы музейные сотрудники разрабатывают специальные информационные материалы для учителей.

2. Курсы по изучению музейной коллекции. Они проводятся преимущественно в каникулярное время и, как правило, посвящены изучению отдельных аспектов. Занятия проходят в форме лекций и семинаров с преобладанием диалогического способа их ведения.

3. Организация и проведение совместных конференций учителей и музейных сотрудников в музеях и в центрах повышения квалификации. Опыт проведения таких конференций в музеях США, Англии, Германии и России показал, что они весьма результативны для обсуждения текущих и перспективных моментов сотрудничества музея и школы [19].

Исторический опыт образовательной деятельности музея свидетельствует о том, что уже в конце XIX в. работа с учителем была приоритетной для музеев Германии, США и России. Отзываясь на запросы школ в подготовке и проведении экскурсионных и лекционных циклов по определенным темам для учеников и занятий для учительской аудитории, отечественные музеи зачастую ориентировались на искусствоведческий тип сознания, не соотнося его с

задачами формирования визуальной грамотности и целостного художественного восприятия. Ситуация стала меняться, когда в поисках новых подходов в работе со зрителями музеи стали перестраивать свои образовательные службы, что позволило им в последние годы выйти на новый, системный уровень сотрудничества с образовательными учреждениями и институтами повышения квалификации учителей. Такой опыт есть сегодня не только у таких крупных музеев, как Государственный Эрмитаж, Государственная Третьяковская галерея, но и у музеев Рязани, Твери, Перми, Саратова, Петрозаводска и других городов России.

В значительной мере формирование этого процесса было связано с деятельностью Государственного Русского музея (далее – ГРМ), в котором с 1975 г. существует отдел социально-психологических исследований, одним из первых в стране приступивший к диагностике музейной аудитории. Это позволило данному музею раньше других начать корректировку своей образовательной деятельности. Корректировка собственной образовательной деятельности музея была обозначена двумя событиями знакового характера — созданием в 1989 г. гимназии при ГРМ, а годом позже — Российского центра музейной педагогики и детского творчества (далее – Центр), ставшего первой отечественной музейно-педагогической службой. Впервые в музейной практике произошла трансформация одного из крупнейших музеев мира в музейно-образовательный комплекс, что позволило начать разработку научно-обоснованной системы взаимодействия областей культуры и образования, инициатором чего выступил музей.

Русский музей является ведущим центром музейной педагогики в нашей стране, планомерно осуществляя работу с детьми и подростками от 4 до 17 лет. Это единственный музей в России, который имеет лицензию на образовательную деятельность. Располагая широким диапазоном лекционных и экскурсионных программ и форм кружково-студийной работы, *Центр поставил своей задачей формирование свободной творческой личности, способной к преобразовательной деятельности*, что потребовало установления прочных и результативных связей со школой, а значит, и с учителем. Сделав одним из главных своих направлений работу с воспитателями детских садов и учителями начальной и средней школы – ее стержнем стала многоуровневая комплексная музейно-педагогическая программа «Здравствуй, музей!», – сотрудники Центра приступили к созданию *системы сотрудничества с учреждениями образования*. При этом важно было найти единомышленников не только среди учителей и воспитателей дошкольных образовательных учреждений, но и среди директоров школ и представителей управления образованием. В этой системе, получившей широкое развитие в регионах России, сложились четыре основных направления.

1. *Информационно-издательское*, к которому относится:

а) организация и проведение разного рода мероприятий – от семинаров учителей и музейных работников по вопросам преподавания до совещаний

директоров школ, на которых обсуждаются проблемы взаимодействия музея и школы;

б) изготовление и распространение информационных материалов (буклеты, листовки, аннотации к лекционным и экскурсионным циклам и студийным занятиям и т. д.), которые знакомят с музеем и его культурно-образовательной деятельностью, а также с программами, направлениями и формами работы. Результатом таких информационных акций является заключение договоров о сотрудничестве, на основе которых в учебно-воспитательный процесс школ и дошкольных образовательных учреждений включается музейный компонент.

2. *Школьно-гимназическое*, которое включает непосредственное участие сотрудников музея в учебно-воспитательном процессе школ и гимназий конкретного региона. Это участие в проведении занятий, разработке методических рекомендаций по преподаванию, в рецензировании авторских разработок учителей, обобщение экспериментального опыта и т. д.

3. *Консультационно-методическое*, возглавляемое созданным на базе музея Методическим кабинетом. В его фонде накапливается профильная музейно-педагогическая литература, издания по педагогике и психологии, отечественные и зарубежные музейно-педагогические материалы, включающие разного рода образовательные программы, методические пособия, путеводители, мультимедиа материалы и компьютерные программы.

4. *Учебное* – в рамках данного направления по специальным программам в ГРМ осуществляется курсовая подготовка воспитателей дошкольных образовательных учреждений и учителей начальной и средней школы. Ее цель — дать представление о педагогике музея как о междисциплинарном знании и построенной на его основе специфической практической деятельности, познакомить с педагогическими возможностями музея [19].

Современный школьный педагог имеет достаточно широкий спектр функций и реализуемых видов профессиональной деятельности: образовательная, воспитательная, развивающая и деятельность по реализации ФГОС соответствующего уровня (Профстандарт педагога). Многообразие педагогических технологий ставит педагога в ситуацию выбора оптимальной технологии(ий), эффективно реализующей целевые ориентиры образовательной программы. Музейная педагогика и включение педагога в музейно-педагогический процесс позволяет ему комплексно решать спектр задач, встающих перед ним. Учитель-предметник, реализуя образовательную деятельность и создавая условия для достижения обучающимися образовательных предметных и метапредметных результатов, может организовывать посещение учениками лекционных программ, музейных занятий и мастер-классов музея; использовать на уроках разработанные музеем методические материалы и медиаматериалы; консультироваться с музейными педагогами и др. [30]. Урок в музее на реальных объектах показывает, как можно уменьшить долю вербальных методов в обучении в пользу

практических, дает возможность эффективного использования времени, отведенного на изучение тем курса основной образовательной программы [3].

Классный руководитель при реализации воспитательной деятельности может использовать ресурс музея при реализации таких направлений организации внеурочной деятельности, как патриотическое, эстетическое, духовно-нравственное, профориентационное (посещение экскурсий и мастер-классов, осмотр экспозиций и др.), при организации просоциального досуга детей (познавательные игры, квесты, путешествия, кружково-студийная работа и др.).

Социальный педагог и педагог-психолог при реализации развивающей деятельности и при организации работы с детьми с особыми потребностями включает музей и музейные программы в план коррекционно-развивающей работы. Все вышесказанное относится к первой модели музейной педагогики (в пространстве музея). Сегодня арт-терапия занимает важные позиции в числе терапевтических практик по всему миру, в том числе практик музейных. Методы арт-терапии позволяют оказывать помощь в психологической адаптации детям с очень обширным спектром проблем. Становится очевидной необходимость активного использования арт-терапии в музейной среде как эффективного современного средства психологической адаптации. Конечно, сам по себе акт творчества уже имеет терапевтический эффект, но если эта работа организована в музейной среде, где дети имеют возможность и соприкоснуться с артефактами, предметами искусства и народного творчества, и создать собственный творческий продукт, этот эффект многократно усиливается [31].

Нужно отметить, что в рамках этой модели роль педагога заключается в решении сложных и многоаспектных задач пропедевтической работы по приобщению школьников к музею. При наличии в образовательной организации музея или музейной комнаты не только роль педагога в рамках второй модели становится более активной, деятельностьную позицию занимают и обучающиеся, что позволяет им формировать весь спектр образовательных результатов в соответствии с ФГОС (предметных, метапредметных и личностных). В этом случае у школьника возникает необходимость самостоятельной и проектно-исследовательской работы, включения в процессы понимания и преобразования социальной среды. Роль педагога, согласно второй модели, меняется с посреднической на организаторскую.

Для профессионального становления педагога имеет важное значение включенность в сообщество единомышленников, и в рамках информационно-издательского, консультационно-методического и учебного направлений работы музея он получает возможность обучения, консультирования и сопровождения своей профессиональной деятельности внутри музейно-педагогического процесса.

Как уже было отмечено, современные требования к учителю подчеркивают не только важную роль личности педагога, но и особое значение его

подготовки к профессиональной деятельности. При проектировании модели профессионального образования мы исходим из деятельностного подхода и концепции освоения студентами спектра педагогических технологий в ситуации профессионального образования через эти же педагогические технологии. Иными словами, для освоения студентами технологии активного обучения (далее – ТАО) необходимо так организовать образовательный процесс в вузе, чтобы при обучении студентов на занятиях была использована ТАО, а на практике предоставлена возможность применить технологию активного обучения в реальной педагогической ситуации.

В работах, посвященных профессиональной педагогике и технологиям профессионального образования (С.И. Змеев, М.М. Левина, Г.К. Селевко, Л.Г. Семушина, В.Д. Симоненко, Ю.Г. Фокин, Н.Е. Эрганова и др.), отсутствует устойчивое определение технологии профессионального образования (далее – ТПО). Анализ психолого-педагогической литературы позволил сформулировать нам рабочее определение технологии профессионального образования как науки о путях формирования личности профессионала (в частности педагога); алгоритм формирования личности педагога, включающий процесс освоения социо-культурного опыта, формирование профессиональных качеств личности и формирование опыта педагогической деятельности (спектра компетентностей). При описании конкретной технологии профессионального образования используется модель, предложенная Г.К. Селевко [24].

Не вызывает сомнения тот факт, что в последнее время все большую актуальность в профессиональном образовании приобретают технологии активного обучения. Выявляя особенности технологии активного обучения в профессиональном образовании, мы пришли к заключению, что технологические аспекты активного обучения мало разработаны. А технология активного обучения может быть определена как системная совокупность и порядок функционирования всех личностных (педагога и студента) инструментальных и методологических средств (принципов, методов, приемов, средств и форм активного обучения), используемых для достижения педагогических целей. Особенностью технологии активного обучения в профессиональном образовании является переход от преимущественно регламентирующих, форм и методов организации дидактического процесса к развивающим, исследовательским, поисковым мотивам и интересам студентов, создание условий для активного овладения знаниями. Технология активного обучения позволяет формировать весь спектр универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, приобретать практический опыт решения профессиональных задач.

В проекте профстандарта (2012) было выделено требование «владеть методами музейной педагогики, используя их для расширения кругозора учащихся» и в принятом в 2013 г. профессиональном стандарте педагога отмечены трудовые действия, связанные с «...методами организации экскурсий, походов и экспедиций и т.п.» [22]. Отметим, что и в современной

школе, и в профессиональном образовании достаточно редко используются возможности музейной педагогики как технологии профессионального образования.

Использование музейной педагогики при организации образовательного процесса в педвузе достаточно новое явление, и поэтому мы можем рассматривать музейную педагогику как инновационную технологию при организации учебного и воспитательного процесса в профессиональном образовании педагога [7]. Процессуальную часть музейной педагогики можно описать через музейно-педагогический процесс, который представляет собой единую и динамичную систему компонентов, включающих условия, субъектов включенных в специальную деятельность. В исследованиях, посвященных технологии музейной педагогики, описан спектр видов деятельности, реализуемых внутри музейно-педагогического процесса: «культурно-образовательная деятельность», «образовательно-просветительская деятельность», «музейно-педагогическая деятельность» и т.д. Обозначенная система видов деятельности не имеет четких терминологических границ, но явно определяется общими педагогическими категориями, такими как «обучение», «воспитание», «развитие», «образование», «просвещение». Нужно отметить, что музейная педагогика оперирует основными понятиями и категориям педагогической науки и подчиняется тем же основным закономерностям и принципам, что и общая педагогика. Следовательно, изучая принципы, методы, приемы, средства и формы музейной педагогики, мы будем говорить о музейной педагогике как о технологии профессионального образования, основанной на идеях активного обучения.

Востребованными моделями современных практик музейной педагогики являются: «образовательная организация в образовательном пространстве музея» и «музейная педагогика в пространстве образовательной организации». Обозначенные модели открывает возможность наиболее эффективного взаимодействия музея и образовательной организации.

Авторы, исследуя сущность музейной педагогики согласно первой модели и ее возможности в профессиональном образовании, пришли к выводу, что музейная педагогика – это область научно-практической деятельности современного музея, ориентированная на передачу культурного (художественного, технического, естественно-научного, исторического, краеведческого и др.) опыта через педагогический процесс в условиях музейной среды. Музейная педагогика способствует обогащению общей эрудиции, дает определенные знания и умения в области истории, искусства, образования и навыки анализа произведений, профессиональных качеств и навыков [7]. Субъектами музейной педагогики в этой модели выступает музейный педагог, экскурсовод, андрагог, иногда школьный педагог (социальный педагог, педагог-психолог, классный руководитель, учитель-предметник) как помощник музейного педагога.

Идея подготовки специалистов, способных с равным успехом работать как в музее, так и в школе, относится еще к началу XX в., однако для ее реализации понадобилось почти столетие. Накопленный опыт взаимодействия музея и системы образования, развитие музейной педагогики (первая модель) позволили перейти к профессиональной подготовке музейного педагога в системе высшего образования по профилю «Музейная педагогика». Подготовка музейного педагога в педагогическом вузе чаще всего осуществляется на исторических факультетах и факультетах изобразительного искусства, где к изучению блока базовых музейных предметов приступают после освоения студентами предметного блока и блока психолого-педагогических дисциплин. Согласно разработкам Б.А. Столярова, Т.П. Мышевой, музейный педагог должен выполнять следующие требования:

- «обладать целостным представлением о музее и его роли в системе социокультурных институтов, об истории музейного дела;
- владеть системой представлений о специфике образовательного процесса в современном музее, об особенностях и качествах образовательного пространства в музее, о музейной педагогике как о части общепедагогического процесса;
- понимать место музейно-педагогической деятельности в развитии современного музейного дела;
- уметь выявить общие и конкретные потребности взаимодействия систем образования и культуры;
- владеть системой знаний по теории и истории музейной педагогики;
- знать методы, приемы, формы и технологии музейной педагогики и уметь их использовать в своей профессиональной деятельности;
- уметь эффективно организовать процесс освоения музейных ценностей учащимися и развить их интерес к музею до уровня потребности в систематическом включении в музейную коммуникацию;
- обладать умениями и навыками научно-исследовательской, методической и экспериментальной работы в области музейной педагогики» [19, 20].

Исследуя сущность музейной педагогики согласно второй модели и ее возможности в профессиональном образовании, мы пришли к выводу, что музейная педагогика – это область научно-практической деятельности образовательной организации, ориентированная на формирование спектра образовательных результатов и компетенций (общепрофессиональных и профессиональных) через музейную работу и взаимодействие с музейными предметами (музейная деятельность); на передачу культурного (художественного, технического, естественно-научного, исторического, краеведческого и др.) опыта через педагогический процесс в условиях специально созданной музейной среды музея образования (культурно-образовательная деятельность). Вторая модель музейной педагогики



предполагает выделение ее особенностей с учетом типа образовательной организации (дошкольной, организация начального, основного или среднего образования, организации профессионального образования). Целевые ориентиры музейной педагогики в образовательной организации общего образования направлены на обогащение общей эрудиции и достижение образовательных результатов согласно ФГОС соответствующего уровня. Музейная педагогика в системе профессионального образования педагога способствует обогащению общей эрудиции будущих педагогов, формирует систему профессиональных знаний, умений и компетенций в соответствии с ФГОС ВО (СПО), трудовых действий по организации экскурсий; способствует осознанию социальной значимости и ответственности в профессии педагога. Субъектами музейной педагогики в этой модели выступают учитель, педагог дополнительного образования, педагог профессионального образования, сотрудник музея образования.

Авторы разработали модель описания музейной педагогики и охарактеризовали структурные составляющие музейной педагогики как технологии профессионального образования, опираясь на модель описания педагогической технологии (Г.К. Селевко) (табл. 1) [7].

Таблица 1. Модель описания музейной педагогики как технологии профессионального образования

Структурная составляющая модели описания педагогической технологии	Характеристика
Название	музейная педагогика
Целевые ориентации технологии	формирование спектра общепрофессиональных и профессиональных компетенций будущего педагога
Концептуальные основы педагогической технологии	<ul style="list-style-type: none"> <li>- личность будущего педагога развивается в профессиональной и квазипрофессиональной деятельности в ходе музейной работы (музейно-педагогической и культурно-образовательной деятельности);</li> <li>- единство процессов образования, воспитания и самообразования;</li> <li>- идея включения будущих педагогов в творческо-поисковую деятельность;</li> <li>- коллективно-деятельностный подход (И.П. Иванов);</li> <li>- создание ситуаций встречи человека со свидетельством прошлого</li> </ul>
Содержание учебно-воспитательного	- система профессиональных знаний и умений (историко-педагогические знания, технологии

процесса	активного обучения, технологии исследовательской и проектной деятельности); - трудовые действия по организации экскурсий; - осознание социальной значимости и ответственности в профессии педагога
Процессуальная характеристика	- алгоритм деятельности, включает последовательность этапов: организационный, исследовательский, экспозиционный и экспертный (табл. 2.2); - комплексное применение и взаимосвязь методов, приемов и средств: коммуникация, интерактивное действие, проблемный поиск, диалог, музейная экспозиция, экскурсия, музейные экспонаты, медиатехнологии
Программно-методическое обеспечение	- нормативные документы, регламентирующие деятельность музея «От Енисейской губернии до Красноярского края» (Положение, план работы); - учебные пособия и дидактические материалы по музейной педагогике; - методические разработки музейных экспозиций, медиаматериалы (фильмы, презентации), экспонаты музея (более 5000)
Экспертиза	экспертиза является многоаспектной и включает в себя результативный и рефлексивно-аналитический аспекты: - результативный фиксируется по количеству проведенных экскурсий в рамках одной экспозиции и числу посетителей (школьников и студентов); - аналитический находит отражение в определении организаторами целесообразности и оптимальности, комплексности всех методических средств подготовленной музейной экспозиции и проведенных экскурсий; прогнозирование тематики будущих экспозиций; - рефлексивный предполагает деятельность будущего педагога по самооценке сформированных компетенций в ходе подготовки и проведения музейной экспозиции (заполнение анкеты) и написания рефлексивного отчета

Музейная педагогика как технология профессионального образования педагога в пространстве образовательной организации профессионального образования предполагает систематическую работу музея (музей колледжа или

вуза, музей образования, музей истории развития образования, педагогический музей), вовлечение студентов не только в деятельность по сбору, каталогизации и экспонированию музейных экспонатов, но и в активную работу по подготовке музейных экспозиций и проведению экскурсий для студентов и школьников.

Использование музейной педагогики позволяет формировать спектр общепрофессиональных и профессиональных компетенций будущего педагога, связанных с трудовыми действиями по использованию средств музейной педагогики, что дает возможность решать задачи образовательного, воспитательного и развивающего характера. Музейная педагогика как технология профессионального образования может быть использована как средство при изучении таких предметов, как «История педагогики и образования», «Система образования в Сибири», «Технологии профессионального образования», «Технологии воспитательной работы», «Педагогическая анимация» и др. Система формируемых профессиональных знаний и умений в рамках изучения этих дисциплин (историко-педагогические знания, технологии активного обучения, технологии исследовательской и проектной деятельности) используется при реализации трудовых действий по организации экскурсий. Кроме того, решается воспитательная задача по осознанию будущими педагогами социальной значимости и ответственности их профессии. Особенностью профессиональной подготовки будущих педагогов посредством технологии музейной педагогики является также возможность максимально реализовать свои интеллектуальные способности и удовлетворить культурные потребности, это стимулируется экспрессивностью и тематическим разнообразием музейных предметов и экспонатов [7]. Квазипрофессиональная деятельность студентов при проведении экскурсий для школьников позволяет формировать первичный профессиональный опыт при условии создания «ситуации успеха» для студента и методическом сопровождении студента со стороны преподавателя – музейного педагога.

Таким образом, музейную педагогику можно рассматривать в единстве двух моделей (в пространстве музея и в пространстве образовательной организации). Музейная педагогика как инновационная технология профессионального образования удовлетворяет требованиям концептуальности, управляемости, воспроизводимости и эффективности. Музейная педагогика включает в себя активные методы обучения, формы и средства профессионального образования, активизирует деятельность студентов, стимулирует их на исследовательскую деятельность, позволяет осуществлять профессиональные «пробы», воспитывает уважение к прошлому, что немаловажно в профессиональной подготовке будущего педагога.

Спектр технологий, предлагаемых для освоения в современных документах (Концепция модернизации педагогического образования, профстандарт педагога, ФГОС ВО и др.), настолько широк, что ограничиться только этапом профессиональной подготовки не представляется возможным. Музейная педагогика позволяет студентам выступить в роли не только «добытчика»

нужной для его собственного образования информации, но и просветителя – человека, знающего различные факты и явления из истории образования, умеющего в доступной форме донести их до широкого круга людей с разным уровнем образования. Спектр технологий, необходимых для освоения студентами, задает вектор непрерывного профессионального образования и развития через самые разнообразные формы самообразования и повышения квалификации, дополнительного профессионального образования и др.

Основные методические аспекты организации музейной экспозиции и экскурсионной работы отражены в трудах Б.А. Столярова. Б.А. Столяров определил круг основных понятий методики и технологии музейной педагогики, таких как «музейная экспозиция», «экскурсия», «экскурсионный маршрут» и др. По его мнению, музейная экспозиция служит специфическим «средством предъявления» музейного предмета (памятника, артефакта) зрителю [19]. В ее пространстве формируются методы и маршруты показа памятника, ориентируясь на которые «читающий» экспозицию посетитель музея может глубже постигать целый комплекс характеристик, таких как время, к которому принадлежал артефакт, особенности его развития и использования и т. д. Ведущей формой предъявления памятника зрителю выступает экскурсия. Экскурсия – это коллективный, целенаправленный осмотр музея (музейной экспозиции) посетителями, объединенными в экскурсионные группы, для удовлетворения познавательных, эмоциональных, эстетических и других потребностей посетителей [19]. Раскрывает содержание музейной экспозиции или выставки. Проводится по определенной теме и экскурсионному маршруту, на основе методической разработки экскурсии, под руководством экскурсовода. Экскурсии различаются по профилю (исторические, литературные, естественнонаучные и пр.); по характеру тематики (обзорная экскурсия, тематическая экскурсия); по составу посетителей (возрастному, образовательному, профессиональному); по целевому назначению (ознакомительная, общеобразовательная, развивающая, учебная, для специалистов и т. д.); по месту проведения (экспозиция, фондохранилище, комплексная экскурсия).

Опираясь на разработки Б.А. Столярова, охарактеризуем методические аспекты подготовки и проведения *ознакомительной* экскурсии в условиях стационарной музейной экспозиции. Ознакомительная экскурсия ориентирована, как правило, на усредненный уровень подготовки посетителя, а потому ее материал должен быть доступен и понятен каждому участнику группы. Рассказывая о музейных предметах, входящих в ее зрительный ряд, необходимо наглядно, с опорой на музейную экспозицию подтверждать все высказываемые положения и выводы и не перегружать рассказ излишними сведениями. Методическая трудность экскурсии данного типа заключается в необходимости соединить информативную сторону занятия с процессом непосредственного восприятия и переживания образа [19].

Потребность экскурсантов в обновлении информации диктует требование эргономики соотношения больших объемов материала и ограниченный объем экскурсионного времени. Учитывая характер экскурсии, за сравнительно короткий промежуток времени экскурсовод должен познакомить зрителя с содержанием и особенностями музейной коллекции, основными разделами экспозиции, архитектурой и историей музейного здания, отдельными выдающимися экспонатами, наиболее ярко представляющими музейную коллекцию и основные разделы экспозиции музея. Как правило, ведущий подход к построению экспозиции музея исторический, что, безусловно, требует от экскурсовода основательного знания истории (педагогике, региона, искусства, науки и др.). При всем обилии материала экскурсия не должна быть утомительной, а потому экскурсовод может использовать метод диалога, концентрируя внимание зрителей на воспринимаемом экспонате, а также так называемый эффект узнавания, когда обращается внимание на факт, уже известный зрителям, так как путь «от известного к неизвестному» считается наиболее эффективным в процессе познания. Иными словами, при подготовке ознакомительной экскурсии, как и экскурсии любого другого типа, необходимо учитывать психологические особенности восприятия в той мере, в какой это требуется для ее положительного результата.

Охарактеризуем методические аспекты подготовки и проведения *обзорной* экскурсии в условиях стационарной музейной экспозиции. Приступая к работе над обзорной экскурсией, следует: изучить экспозицию музея; отчетливо представлять цели, задачи и содержание обзорной экскурсии; продумать общий план экскурсии; продумать зрительный ряд и маршрут экскурсии; продумать методику подачи материала в связи с его характером и спецификой восприятия группой, типичной для обзорной экскурсии.

Охарактеризуем методические аспекты подготовки и проведения *развивающей* экскурсии в условиях стационарной музейной экспозиции. К подготовке и методике проведения развивающей экскурсии в музее предъявляются особые требования, так как она ориентирована на развитие способностей и личностных качеств зрителя, необходимых для полноценного восприятия музейных экспонатов, а именно: наблюдательности, творческого воображения, эмоциональной восприимчивости, сенсорных способностей, способности анализировать и обобщать свои впечатления, навыков межличностного общения по поводу увиденного. Продолжительность экскурсии ограничивается параметрами школьного урока. Особое внимание следует уделить особенностям восприятия, свойственным возрасту экскурсантов. Это поможет наиболее целесообразно выстроить зрительный ряд, использовать более эффективные методические приемы, определить продолжительность экскурсии и количественный состав экскурсионной группы.

Зрительный ряд развивающей экскурсии может включать от 3 до 7 экспонатов с неременным требованием обеспечить условия для

внимательного, вдумчивого изучения и переживания каждого из них. Разумеется, эти немногие артефакты должны с максимальной убедительностью способствовать раскрытию поставленной педагогической задачи и быть доступны вниманию зрителей, составляющих группу не более 10–12 человек.

Ведущим методом развивающей экскурсии является метод диалога, живой беседы, в основе которой лежат непосредственные наблюдения, зрительные и эмоциональные ассоциации. Беседа, особенно в школьной аудитории, создает атмосферу, благоприятствующую творческому поиску и познавательному интересу, что предполагает сочетание известной непринужденности и дисциплины, когда учащиеся, с одной стороны, чувствуют себя достаточно свободно и раскованно, а с другой – сохраняют сосредоточенность и заинтересованность в совместной с экскурсоводом творческой работе.

В свою очередь, и вопросы экскурсовода должны отличаться ясностью, конкретностью, учитывать специфику детского восприятия. Они могут относиться к формальной стороне экспоната («Какой цвет школьной формы у девушек-гимназисток и почему?»), эмоциональному впечатлению («Какое настроение вызывает у тебя эта картина: спокойное, тревожное, радостное?»).

Успешному решению задач развивающей экскурсии помогают специальные дидактические игры, нацеленные на создание соответствующей психологической установки, организующей процесс восприятия в нужном направлении. Этот раздел экскурсионной методики требует особенно пристального внимания, так как умело организованные развивающие игры стимулируют работу воображения, творческую импровизацию, позволяют избежать навязывания шаблонов и стереотипов восприятия.

Приведем краткое описание некоторых дидактических игр, используемых в практике развивающих экскурсий с детьми младшего возраста.

1. *«О чем говорят вещи»*. Игра способствует развитию навыков восприятия художественного образа. Она может проходить следующим образом:

Вариант 1. Экскурсовод начинает рассказывать сказку, которую дети должны продолжить: «Вечером, после закрытия музея, старинные вещи "оживают". Они вспоминают о былом времени, о своих хозяевах, рассказывают друг другу истории, свидетелями которых они были...». Обращая внимание на выразительность формы, силуэта, цвета, особенностей материала, дети должны представить себе, как выглядели хозяева старинных предметов и каким мог быть характер их «беседы». Таким образом, развиваются чувство стиля, художественно-образное видение.

Вариант 2. Коллективное придумывание и разыгрывание небольшого сказочного действия, исполнители которого дети, а действующие лица – музейные экспонаты. Они «действуют», «разговаривают», «совершают поступки» соответственно своему «характеру». Этот «характер», а иными словами – художественный образ в данном случае неизбежно выступает на

первый план, и именно он определяет эмоциональное впечатление и содержание действия.

2. «*Живая скульптура*». Игра проводится после занятия на музейной экспозиции и направлена на развитие пластического чувства, образного видения, а также зрительной памяти и наблюдательности. Условия игры: кто-нибудь из детей принимает позу наиболее запомнившейся картины или скульптуры, а остальные пытаются отгадать изображаемое произведение. Чтобы сделать «скульптуру» узнаваемой, дети должны обратить внимание на главное, наиболее характерное в образе, передать выразительность позы, жеста, пластику движения.

3. «*Видящие руки*». Игра требует специальной дидактической экспозиции, где разрешено трогать экспонаты, брать их в руки и т. п. Цель игры — развитие чувства фактуры, пластической формы и объема. Дети по очереди с закрытыми глазами ощупывают экспонат, стараясь определить ее материал и форму. С этой целью можно использовать также детские работы, выполненные на уроках лепки, или предметы разнообразной формы и фактуры. Лишаясь возможности видеть предмет и ограничиваясь только тактильными ощущениями, дети концентрируют все внимание на особенностях материала и разнообразных изгибах формы, делая это с тем удовольствием и увлечением, которые всегда сопутствуют детской игре. Таким образом, развивается сенсорная культура.

4. Различные викторины, кроссворды, загадки, способствующие запоминанию сведений, пополнению знаний об искусстве [19].

5. Квест. Идея и общая логика игры-квеста заключается в преодолении участниками квестового маршрута с одновременным получением новых знаний. Путь маршрута изначально неизвестен, и участникам необходимо постепенно открывать его. Для этого нужно отгадать загадки, выполнить задания, найти в пространстве музея необходимые объекты. Отгадки последовательно продвигают участников по пути к конечной точке маршрута, а неправильные решения не позволяют участникам двигаться дальше до появления правильного ответа. Осваивая игровое пространство и пребывая в свободном поиске, участники находят источники информации, осмысливают и перерабатывают её, накапливая знания, учатся применять их в нестандартных ситуациях [23].

Одной из важнейших характеристик, обуславливающих методические особенности экскурсионного занятия, является его адресность, что предполагает учет возраста, профессиональной принадлежности и интеллектуального уровня аудитории. В сложившейся экскурсионной практике музейная аудитория делится на следующие группы: дошкольники, младшие школьники, средний и старший школьный возраст, студенты, взрослые.

Охарактеризуем методические аспекты подготовки и проведения образовательной экскурсии в условиях стационарной музейной экспозиции. Образовательная экскурсия в музее ориентирует на углубленное изучение

какой-либо области знания с привлечением экспозиционного материала, в данном случае выступающего в качестве средства обучения, а не цели, в то время как в обзорной экскурсии ведущей целью является изучение музейной коллекции или экспозиции как таковой. Образовательные экскурсии часто составляют экскурсионные циклы, которые посвящены знакомству с обширным материалом в рамках целого ряда связанных между собой тем и рассчитаны на посещение в течение продолжительного периода времени (месяца, полугодия, года).

В зависимости от тематической направленности экскурсии данного типа (на примере музея истории образования) можно классифицировать следующим образом:

1. *Историко-педагогические экскурсии* имеют своим предметом историю развития образования. В частности, они могут характеризовать:

- развитие и состояние образования отдельного исторического периода («Педагогика и школа в годы ВОВ», «Образование в Сибири XIX – XX вв»);
- историю развития определенного педагогического явления («История студенчества», «Развитие педагогического образования в России», «Детско-молодежное движение в России: история и современность», «История детской игрушки в России»);
- историю развития той или иной педагогической идеи («Развитие гуманизма в педагогике конца XVIII — первой половины XIX века», «Развитие идеи поощрения и наказания в истории образования»).

Подготовка и проведение историко-педагогической экскурсии требует от экскурсовода глубоких знаний и целостного взгляда на историю развития педагогики. На экскурсии данного вида допускается привлечение информации, позволяющей создать историко-культурный фон, на котором более ярко раскроется содержание воспринимаемых артефактов.

2. *Монографические экскурсии*, в ходе которых рассматривается история отдельных персоналий в истории педагогики и творчество отдельных мастеров педагогического дела, представленных в экспозиции музея («Просветительская деятельность декабристов в Сибири», «Жизнь и педагогическая деятельность И.Т. Савенкова», «Удивительный мир педагогики В.А. Сухомлинского»).

При подготовке монографических экскурсий кроме сугубо историко-педагогической литературы экскурсоводу может помочь популярная биографическая литература. Ведущей целью такой экскурсии является знакомство зрителей с творчеством мастера в целом. Акцент делается на анализе отдельных произведений, в числе которых могут быть не только известные работы, но и малоизвестные. Цикл монографических экскурсий может стать фундаментом для более глубокого и серьезного постижения курса истории педагогики и усвоения содержания проблемных экскурсий, отличающихся повышенным уровнем сложности изложения материала.



3. *Проблемные экскурсии* относятся к экскурсиям повышенной сложности, так как требуют от зрителя особенно внимательного, вдумчивого восприятия идеи и произведений, способности сравнивать, анализировать и обобщать впечатления, чувства и мысли, возникающие в процессе общения с музейным памятником. Иными словами, здесь необходима сформированная на основе предыдущего опыта внутренняя установка и достаточно высокий уровень профессионального развития. По этой причине экскурсия проблемного типа может быть адресована студентам и взрослым. Зрительный ряд такой экскурсии также может быть достаточно обширен и разнообразен, однако ни в коей мере не должен перегружаться образами, имеющими второстепенное значение для раскрытия ее темы. При ее подготовке необходимо иметь ясное представление о ее задачах и глубокое понимание той проблемы, которую предстоит раскрыть, опираясь на экспозиционный материал. В рассказе экскурсовода должна присутствовать четкая логика изложения проблемы и способ ее решения на примере произведений отдельных педагогов. Чрезвычайно важно при этом не «уйти» в умозрительные «рассуждения по поводу»: каждая гипотеза, каждое положение и каждый вывод следует подтверждать конкретными наблюдениями и впечатлениями. Для большей убедительности полезно обращаться к методу сравнительного показа, совершая «экскурс» в другие эпохи, обращаясь к произведениям авторов, хронологически не имеющих отношения к материалу экскурсии, но так или иначе затрагивающих рассматриваемую проблему. Например, музейная экспозиция «История развития технических средств обучения» предполагает ряд проблемных вопросов: «Как проще произвести расчеты?», «Каких помощников для счета изобрели?» и др. Подобные вопросы помогают экскурсоводу построить зрительный ряд и сравнительный показ от абака к палочкам Непера, логарифмической линейке, калькулятору и компьютеру.

В связи с тем, что материал экскурсии требует сосредоточенности, зрительной активности, известного эмоционального напряжения, а также необходимости мыслить аналитически, экскурсия не должна быть длительной, а именно не превышать 45–50 минут.

Мы уже отмечали, что процессуальная характеристика технологии музейной педагогики (вторая модель) включает последовательность таких этапов: организационный, исследовательский, экспозиционный и экспертный (табл. 1). Покажем технологическую цепочку экспозиционного этапа музейной педагогики на примере подготовки и проведения музейной экспозиции (табл. 2) [10–11].

Таблица 2. Этапы подготовки музейной экспозиции

Компоненты деятельности	Этап подготовки	Характеристика
Мотивы, цель, задачи	Организационный	Постановка целей и задач экспозиций, разработка тематики исследовательских

		проектов, распределение заданий по исследовательским группам и написание сценария
Операции, действия	Исследовательский	Поиск (изучение историко-педагогической литературы и архивных материалов) и систематизация материала, консультации с преподавателем-сотрудником музея, подготовка студентами историко-педагогических исследований в форме медиапрезентаций и видеofilьмов
Результат	Экспозиционный	Оформление выставочных экспонатов и экспозиций (фотографии, плакаты и др.), участие в проведении экскурсий с элементами театрализации; использование спектра художественно-выразительных средств
Рефлексия	Экспертный	Анализ проведения экскурсии, рефлексивный отчет участников, анкетирование, определение перспективной тематики музейных экспозиций

Дадим более развернутую характеристику каждого этапа подготовки и проведения музейной экспозиции на примере работы музея истории образования «От Енисейской губернии до Красноярского края» ЛПИ – филиала СФУ. Каждый этап предполагает комплексное применение и взаимосвязь методов, приемов и средств: коммуникация, интерактивное действие, проблемный поиск, диалог, музейная экспозиция, экскурсия, музейные экспонаты, медиатехнологии, проектные технологии, технологии исследовательской деятельности и др. [8].

Этап организационный подразумевает постановку целей и задач экспозиций, разработку тематики исследовательских проектов, выбор и формирование групп исследователей, распределение заданий по исследовательским группам, представление содержания экспозиции и написание сценария.

Второй этап работы – исследовательский – направлен на поиск, тщательный отбор и систематизацию материала. Поиск информации по исследовательскому проекту предполагает изучение историко-педагогической литературы и архивных материалов, работу с фото- и видеодокументами. Данный этап подразумевает также обсуждение исследовательской информации с преподавателем – сотрудником музея.

Экспозиционный этап включает в себя подготовку выставочных экспонатов, подготовку историко-педагогических исследований в форме медиапрезентаций и видеофильмов, изготовление моделей школьной формы разных лет, пошив костюмов, оформление экспозиций (фотографии, плакаты и др.), участие в проведении экскурсий с элементами театрализации, подбор стихотворений, песен и музыкального оформления. Медиа технологии позволяют обогащать музейные экспозиции, наполняя картинами, цитатами, звуками, видеосюжетами музейное пространство, оживляя восприятие и повышая внимание к культурному наследию [25]. Творческая работа студентов выступает как основа интеграции их образовательного и социального опыта и потенциала музея. На этом этапе определяются тематика экскурсий в рамках темы музейной экспозиции, осуществляется подбор экспонатов, разрабатывается проект оформления учебной аудитории для проведения экспозиции.

Важнейший этап подготовки и проведения музейной экспозиции – этап экспертный. Именно в ходе экспертизы рождаются новые идеи работы музея. Рефлексивный отчет включает написание отзывов и впечатлений по подготовке и проведению музейной экспозиции. Чаще всего студенты отмечают практико-ориентированный, деятельностный и активный характер освоения новых знаний, возможность увидеть образцы выступления на публике, проанализировать свои и чужие ошибки, преодолеть трудности, присутствие эмоционального отклика на проделанную работу, формирование способностей и приобретение собственного опыта, что, собственно, и составляет компетенцию.

Например, могут быть предложены следующие темы музейных экспозиций: «Образование в Сибири XIX – XX вв.», «История студенчества», «Развитие педагогического образования в России», «Детско-молодежное движение в России: история и современность», «Просветительская деятельность декабристов в Сибири», «История детской игрушки в России», «Школа в годы Великой Отечественной войны» и др.

В организации работы музея «От Енисейской губернии до Красноярского края» авторы выделяют два вида экспозиции: стационарная и временная. Приведенное описание экспозиционного этапа в большей мере относится к временным экспозициям. В создании этих экспозиций активную роль играют студенты, изучающие курс «История педагогики и образования». Экспозиция оформляется в учебной аудитории и в течение двух-трех дней силами студентов проводятся 10-15 экскурсий для студентов и школьников. Стационарная экспозиция расположена в помещении музея и представляет собой этапы развития образования в Сибири со второй половины XIX до конца XX в. Экскурсии в стационарной экспозиции проводят преподаватели и студенты для небольших групп посетителей. Особой популярностью пользуются музейные ночи, просмотр диафильмов и кинолент с использованием техники 60-80-х гг. XX в.

Идея создания музея истории образования в стенах образовательной организации высшего образования достаточно нова и позволяет не только создавать условия для сбора информации и экспонатов фонда музея, но и позволяет решить задачу формирования компетентного педагога, необходимого для реализации региональной образовательной политики. За десять лет существования музея в его работе приняло участие более 1000 студентов физико-математического и филологического факультетов. Работа идет по нескольким направлениям: сбор экспонатов, подготовка студентами историко-педагогического исследования в форме медиапрезентаций или видеofilmа, изготовление моделей школьной формы разных лет, оформление экспозиций (фотографии, флаги, транспаранты, плакаты и др.), участие в проведении экскурсий с элементами театрализации, подбор стихотворений, песен и музыкального оформления. За период работы музея были представлены экспозиции «Образование в Сибири XIX – XX вв», «Детские организации России XX в.»; «Молодежные организации XXв.», «История студенчества», «Развития педагогического образования в России», «Детско-молодежное движение в России: история и современность». Руководителями музея совместно со студентами определяются тематика миниэкскурсий в рамках темы экспозиции, перечень моделей школьной формы, разрабатывается проект оформления учебной аудитории для проведения экспозиции, проводятся репетиции, собственно экскурсия по музейной экспозиции [6]. С 2010 г. силами студентов проводятся циклы экскурсий для школьников и учителей г. Лесосибирска. Ученики проявляют неподдельный интерес к экспонатам музея. Разнообразный состав посетителей (5-11 классы) музея предполагает адаптацию рассказа экскурсовода к возрастным интересам. На первой музейной экспозиции по теме «Детские организации России XX в.» студенты рассказывали об истории создания пионерской организации, детских оздоровительных лагерей «Артек» и «Орленок», работе Всероссийского детского центра «Океан», о школе в годы Великой Отечественной войны (в частности, о школах блокадного Ленинграда). Музейная экспозиция проходила в форме пионерского сбора (пионерской линейки) с соблюдением всех правил проведения такого рода мероприятий: торжественный марш пионеров, речевка, сдача рапорта. В ходе экскурсии звучала музыка разных лет, демонстрировались фрагменты фильмов, студенты исполняли детские песни под гитару.

Следующая музейная экспозиция, посвященная молодежным организациям России XX в., познакомила с историей создания ВЛКСМ, с подвигами комсомольцев в годы Великой Отечественной войны (в частности, героев-сибиряков). Не оставила равнодушной ни старшее поколение (преподавателей и сотрудников), ни молодежь (студентов и школьников) история создания строительных отрядов и развития этого движения на современном этапе. В рамках экспозиции интерес у студентов вызвала встреча с командиром студенческого отряда 70-х гг. XX в. и возможность из первых уст

узнать о жизни стройотрядовцев в это время. Музейная экспозиция проводилась в форме комсомольского собрания со всей присущей ему атрибутикой: выборы председатели и секретаря, голосование, доклады, выработка и принятие резолюции собрания. Особое впечатление на посетителей музейной экспозиции произвели стихи, прочитанные студентами, песни современных стройотрядовцев под гитару и возможность прикоснуться к любому экспонату экспозиции [6].

Особый резонанс вызвала третья экспозиция «История студенчества». Аудитория, в которой проходила экспозиция, была стилизована и оформлена как аудитория средневекового университета: канделябры, длинные ряды столов и скамеек, свитки с латинскими изречениями древнеримских, древнегреческих и средневековых мыслителей. В ходе музейной экспозиции посетителям было продемонстрировано две формы обучения в университете: лекция и диспут. Изготовленные модели одежды (для кукол) студентов и профессоров университетов разных веков, а также профессорская мантия и плащ вагантов, которые можно было примерить всем желающим, вызвали неподдельный интерес. Лирика вагантов, прочитанная студентами и преподавателями, была яркой иллюстрацией жизни средневекового студенчества.

Таким образом, методические аспекты организации музейной экспозиции и экскурсионной работы в ней обусловлены целевыми ориентирами, особенностями аудитории и типом экскурсии (обзорная экскурсия, тематическая экскурсия, ознакомительная, общеобразовательная, развивающая, учебная и т. д.). Непосредственное включение возможностей музейной педагогики в образовательный процесс может значительно повысить эффективность обучения студентов и качество их знаний. Технологическая цепочка подготовки музейных экспозиций состоит из этапов (организационный, исследовательский, экспозиционный, экспертный), что тоже позволяет утверждать, что музейная педагогика может быть использована как технология профессионального образования.

Авторами апробирована технология музейной педагогики как реализация деятельностного подхода в подготовке будущего учителя в рамках работы музея истории образования «От Енисейской губернии до Красноярского края» при кафедре педагогики Лесосибирского педагогического института – филиала Сибирского федерального университета (образован в 2008 г.). Эффективная реализация технологии музейной педагогики возможна при осуществлении ежегодного мониторинга сформированности компетенций будущих педагогов. Мониторинг включает в себя процедуры входного анкетирования и самооценки уровня сформированности компетенций, процедуру итогового анкетирования и рефлексии. Перед изучением курса «Истории педагогики и образования» и работой по подготовке и проведению музейной экспозиции студенты (1 и 2 курсов) заполняют анкету, в которой отмечают уровень сформированности общекультурных (универсальных), общепрофессиональных и профессиональных компетенций. На этапе итогового тестирования студентам

предлагается отметить, формированию каких компетентностей и на каком уровне способствовало участие в подготовке и проведении музейных экспозиций (высокий уровень, средний, низкий). Нами были опрошены 246 студентов факультетов ЛПИ – филиала СФУ. Исследование было проведено с 2015 по 2018 г. Анкеты были составлены с учетом спектра компетенций согласно ФГОС ВО 2009 г. По итогам работы в музее студенты выполняют рефлексивный анализ своей деятельности на предмет сформированности общекультурных (универсальных), общепрофессиональных и профессиональных компетенций (табл. 3).

Таблица 3. Самооценка сформированности компетенций будущего педагога средствами музейной педагогики (высокий уровень) (ФГОС ВО 2009)

Компетенции	Результат входного анкетирования, %	Результат итогового анкетирования, %
Общекультурные (универсальные)	32,6	48,5
Общепрофессиональные	30,2	38,6
Профессиональные:		
в области педагогической деятельности	18,5	26,7
в области научно-исследовательской деятельности	33,4	39,6
в области культурно-просветительской деятельности	28,3	40,6

Респонденты считают, что в среднем динамика развития общекультурных компетенций составила 15,9 %; общепрофессиональных – 8,4 %; профессиональных компетенций в педагогической деятельности – 8,2 %, научно-исследовательской – 6,2 %, культурно-просветительской – 12,3 %. Динамика прослеживается как по блоку компетенций, так и по отдельным компетенциям, что в целом позволяет сделать вывод об эффективности использования музейной педагогики как технологии профессионального образования будущего учителя.

Анализируя анкеты студентов, мы пришли к следующим выводам: всего 3 % из опрошенных не высказали своего отношения к проведению экскурсий по музею образования; 1 % отметили, что в целом музей оказался полезной формой, но лично для него особого интереса не представлял; 96 % студентов признают ценность, полезность музейных экспозиций, в которых они приняли участие [6]. Рефлексивный отчет включал написание отзывов и впечатлений по подготовке и проведению музейной экспозиции, почти все студенты оценивали свою деятельность в музее как интересную и полезную. Представляют интерес конкретные примеры отзывов студентов: «Это было интересно, на это стоило потратить столько времени и сил, я научилась выбирать нужный материал,

перестала бояться выступать перед людьми (для меня это очень важно!)); «Музей – это что-то особенное, в этот день мы вложили все знания, умения, которые оттачивали на протяжении месяца кропотливой работы, этот день точно останется в памяти»; «Музей был ответственным мероприятием, потому что нужно было донести информацию до детей; мы научились отбирать нужную информацию, делать презентации, работать в команде, взаимодействовать с детьми»; «На музее мы получили незабываемый опыт общения с публикой и развития своих профессиональных педагогических навыков, восхищает, что это уже 35-я музейная экспозиция, которая проводится на протяжении многих лет»; «Музей стал событием, потому что было приятно наблюдать за увлеченными лицами детей и работать в команде, серьезнее и ответственнее относиться к тому, что делаешь»; «На музее мы в костюмах выступали несколько раз за день перед школьниками и получили ценный опыт; научились слушать других, представлять себя и свою работу»; «Полезны были выступления перед публикой, появилась уверенность!»; «Интересно посмотреть музейные экспонаты прошлых лет», «Интересно было своими глазами взглянуть на школьную форму гимназистов», «Я узнала, что пионерская организация не только идеология, но и интересная жизнь, организованная для детей», «Побывав в музее, я узнала о школах в годы войны», «Сложилось ощущение, что ты попал в прошлое», «Музей помог нам вспомнить историю и почтить память наших предков», «Интересно было посмотреть экспонаты (старые книги, значки, музыкальные инструменты) и узнать что-то новое о том времени», «Узнал, как проходило детство моих родителей», «чуть-чуть почувствовали дух того времени», «мероприятие проходило почти в домашней обстановке», «С удовольствием пел песни тех лет», «очень-очень интересно, история – живая», «Узнала много нового, сама с удовольствием приняла участие, смогла себя проявить, все было очень красиво», «мне очень понравилась такая работа, т.к. мы обязаны знать историю своей страны, иначе мы не построим крепкого и надежного будущего для наших детей», «По-моему дух того времени удалось воссоздать», «Мы увидели преподавателей в новом образе»; «Весь процесс подготовки, объединение всего потока в одну большую команду – это было настолько круто! Также мне очень понравилось выступать для школьников и студентов. Главное, что я вынесла для себя, – я поборола страх выступать на людях. Музей стал для меня огромным опытом и самым большим впечатлением за все два курса студенческой жизни», «Музейная экспозиция помогла изучить историю педагогики более детально, считаю, что по всем предметам нужны такие мероприятия, это было очень трудно и интересно», «Мне понравилось участвовать в подготовке и проведении музейной экспозиции. Интересно было искать и отбирать весь необходимый материал для подготовки, просматривать фильмы того времени. Созданная обстановка дала мне возможность ощутить себя человеком того времени», «Во время подготовки мы отработывали умение проводить мероприятие перед большой аудиторией, училась заинтересовывать

детей разного возраста. Я получила бесценный опыт слаженной работы в команде заинтересованных людей», «При подготовке к музейной экспозиции мне больше всего понравился конечный результат нашей совместной работы, где каждый внес свой вклад в общее дело. Нам предстояла такая работа, где у нас была задача передать дух того времени, заинтересовать не только студентов и учителей, но и учеников средней школы. Самое главное, что большую часть аудитории мы смогли заинтересовать, они внимательно слушали, и задавали вопросы», «При подготовке к музею я участвовала в спортивной «пирамиде». Мы представили зрителям пирамиды, которые делали советские ребята-спортсмены. Если говорить об эмоциях, полученных от музейной экспозиции, то их, наверное, трудно описать. Это, прежде всего, волнение. Когда выступаешь перед публикой, понимаешь всю ответственность данного выступления. Нужно передать все зрителю так, чтоб он почувствовал связь с тем временем, окунулся в историю. Подводя итог, я могу сказать, что у нас это получилось. Это было видно по заинтересованным глазам детей. Как приятно, на самом деле, видеть интерес в их глазах, как они горят. Это самая большая благодарность. Этот проект лично для меня большой опыт»; «Серьезная подготовка, ответственное отношение преподавателей к своему делу, традиционность, наличие зрителей, волнение – все это яркие впечатления от музея».

Приведенные отзывы еще раз подтверждают наше предположение об эффективности использования музейной педагогики при формировании всего спектра компетенций у студентов – будущих педагогов. Немаловажным является формирование спектра умений, связанных с представлением и защитой результатов творческо-поисковой работы будущего учителя. Студенты отмечают практико-ориентированный и деятельностный характер освоения новых знаний, возможность увидеть образцы выступления на публику, проанализировать свои и чужие ошибки, преодолеть трудности, присутствие эмоционального отклика на проделанную работу, формирование способностей и приобретение собственного опыта, что и составляет компетенцию.

#### Список литературы

1. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды : В 2 т. / Акад. пед. наук СССР. М.: Педагогика, 1980. (Труды действительных членов и членов-корреспондентов Акад. пед. наук СССР)
2. Васичева Э.В., Иванова Л.М., Соколова Т.А. Музейная педагогика в образовательном пространстве школы // Методист. 2007. № 7. С. 53-59.
3. Заславская О.Ю. Особенности подготовки учителей информатики к проведению урока в музее // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. 2016. № 1. С. 28-36.



4. Зимняя И.А. Педагогическая психология : Учебник для вузов . 3-е изд., пересмотр. Москва: Изд-во Московского психолого-социального ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2010. 447 с.
5. Колесникова И.А. Основы андрагогики. Москва: Академия, 2003.
6. Колокольникова З.У., Лобанова О.Б. Музей в культурно-образовательном пространстве вуза // Педагогика и психология: методика и проблемы практического применения: Сб. материалов XI Междунар. научн.-практ. конф. : В 3. ч. Ч.3. Новосибирск: ЦРНС, 2010. С.175-180
7. Колокольникова З.У., Лобанова О.Б. Музейная педагогика как инновационная технология активного обучения в профессиональном образовании будущего учителя // Инновации в образовании. 2016. №1. С. 46-55.
8. Колокольникова З.У., Лобанова О.Б. Музейная педагогика как технология формирования личности будущего учителя // Вопросы музеологии. 2015. №1(11). С.149-153.
9. Колокольникова З.У., Лобанова О.Б. Музейная педагогика как технология активного обучения будущего учителя на этапе профессиональной подготовки // Педагогическое образование: теория и практика. Красноярск: Сибирский федерал. ун-т, 2015. С. 287-300.
10. Колокольникова З.У., Лобанова О.Б., Плеханова Е.М. Организация просветительской деятельности студентов педагогического вуза в процессе подготовки музейных экспозиций // Глобальный научный потенциал. 2012. №2(11). С. 43-46.
11. Колокольникова З.У., Лобанова О.Б., Яковлева Е.Н. Формирование культурно-просветительской компетентности будущего учителя посредством музейной педагогики // Образование и наука. 2013. №2.
12. Колокольникова З.У., Лобанова О.Б., Яковлева Е.Н. Музейная педагогика как технология профессионального образования педагога // Непрерывное педагогическое образование в современном мире: от исследовательского поиска к продуктивным решениям: Сб. статей по материалам Международ. науч.-практ. конф. Ч. 1. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2013. С. 221-226.
13. Кондакова Е.П. Формирование готовности будущего учителя начальных классов к использованию средств музейной педагогики: Дис. ... канд. пед. наук. Белгород, 2011. 163 с.
14. Концепции модернизации педагогического образования (проект, 2014) // педагогическоеобразование.рф
15. Ломова Н.Ф. Музейная педагогика как средство эффективной подготовки учителей изобразительного искусства в педвузе : Дис. ... канд. пед. наук. Москва. 2002. 188 с.
16. Мичеева Н.М. Становление и развитие профессиональной подготовки музейных педагогов в отечественной системе образования : Дис. ... канд. пед. наук. Калининград. 2009. 231 с.

17. Мудрик А.В. Социальная педагогика : Учебник для студ. учреждений высш. проф. образования. 8-е изд., испр. и доп. М. : Издательский центр «Академия». 2013. 240 с.
18. Музейная педагогика как область педагогической науки: сборник научно-методических трудов / Под общ. ред. С.В. Ивановой. М., 2012. 72 с.
19. Музейная педагогика. История, теория, практика: Учеб. пособие. М.: Высш. шк., 2004. 216 с.
20. Мышева Т.П. Музейная педагогика в современном социокультурном образовательном контексте : Дис. ... канд. пед. наук. Таганрог, 2007. 194 с.
21. Основы музееведения: Учеб. пособие / Отв. ред. Э. А. Шулепова. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2010. 432 с.
22. Профессиональный стандарт педагога приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от «18» октября 2013 г. № 544н
23. Санковская О.М. Музей глазами студента: опыт реализации музейной педагогики в вузе // Актуальные вопросы образования и науки. 2016. № 5-6 (57-58). С. 61-66.
24. Селевко Г.К. Воспитательные технологии. М., 2005. 320 с.
25. Смолянинова О.Г. Компетентностный подход в педагогическом образовании в контексте использования мультимедиа: Монография. М., 2009
26. Столяров Б.А. Теория и практика образовательной деятельности художественного музея : Дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 1999. 387 с.
27. Троянская С.Л. Развитие общекультурной компетентности студентов средствами музейной педагогики : На примере подготовки будущих педагогов : дис. ... канд. пед. наук. Ижевск, 2004. 190 с.
28. ФГОС ВО «Педагогическое образование»: Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от «22» декабря 2009 г. № 788 // [минобрнауки.рф/документы](http://минобрнауки.рф/документы)
29. ФГОС ВО 44.03.01 «Педагогическое образование» приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от «22» февраля 2018 г. № 121 // [http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440301\\_B\\_3\\_16032018.pdf](http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440301_B_3_16032018.pdf)
30. ФГОС ООО приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от «17» декабря 2010 г. № 1897 // [минобрнауки.рф/документы](http://минобрнауки.рф/документы)
31. Филякова А.К. Арт-терапевтическая практика в художественных музеях России и Великобритании // Вестник Санкт-Петербургского государственного университета культуры и искусств. 2013. № 4 (17). С. 122-125.
32. Юхневич М.Ю. Я поведу тебя в музей: Учеб. пособие по музейной педагогике. М., 2001. 223 с.

### **ГЛАВА 3. ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОГО ОТНОШЕНИЯ СТУДЕНТОВ К БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИИ В УСЛОВИЯХ КВАЗИПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Кардинальная смена общественной системы и произошедшие за последние десятилетия изменения в образовании потребовали переоценки значимости многих фундаментальных ценностей. Перемены, обусловившие необходимость инновационных процессов в образовании, приводят к постепенному утверждению в общественном сознании новой системы ценностных ориентаций.

Сверхзадача любой образовательной деятельности не только в трансляции из ментального пространства социума в сферу образования ценностей духовных, культурных, мировоззренческих, но и в конечном итоге в трансляции из сферы образования в ментальное пространство общества посредством влияния через своих воспитанников на ценностные приоритеты общества (Б.С. Гершунский).

Важность проводимых исследований обусловлена необходимостью поиска новых путей профессиональной подготовки будущих преподавателей, поскольку традиционные подходы к образовательному процессу зачастую оказываются несостоятельными в плане формирования у них особых ценностно-смысловых структур.

Осознание психологами актуальности организации квазипрофессиональной деятельности в сфере подготовки специалистов в области образования выводит к рассмотрению данного процесса с особой «позиции», открывающей возможности приобретения новых смыслов в рамках заданного контекста, которым и выступает сама квазипрофессиональная деятельность («смысловая педагогика» у А.Г. Асмолова, «контекстный подход» у А.А. Вербицкого). Это обусловлено тем, что реальная профессиональная деятельность педагогов как никакая другая нуждается в особой организации перехода от учебной деятельности к квазипрофессиональной и профессиональной деятельности. Важная роль, несомненно, должна отводиться квазипрофессиональной деятельности, открывающей возможности в реальных условиях «образования» смысла профессиональной деятельности через соотнесение собственных ценностей с ценностями педагогической профессии и «открытия» себя в мир (или культуру) профессии. Вот поэтому в контексте данной работы акцентируется внимание на смыслообразовании как процессе, позволяющем обнаружить специфичность новой деятельности в актуальных для человека ситуациях и обеспечивающем «вхождение в профессию». Особую актуальность данная проблематика приобретает в настоящее время, когда «жизнь в неопределенных ситуациях – норма» (А.Г. Асмолов), а неопределенная ситуация требует совершенно иного «набора» компетенций, а значит, непрерывного «образования» смысла собственной деятельности [1].

Ценности, в которых отражается опыт жизнедеятельности социальной группы, интериоризируются и включаются в структуру личности в форме личностных ценностей, которые Д.А. Леонтьев определяет «как идеальную модель должного», указывая человеку направление желаемого преобразования действительности. Они выступают как источник жизненных смыслов, которые объекты и явления действительности приобретают в контексте должного. Личностные ценности выступают функционально автономными по отношению к потребностям источниками смыслообразования [8]. Занимая высшее положение в структуре смысловой сферы, ценности тем не менее находятся на пересечении с мировоззренческими структурами сознания (М.В. Загоскин). Поэтому процессы смыслообразования, исходящие от личностных ценностей, неизбежно отражают представление субъекта о возможностях реализации этих ценностей в жизни, в том числе и в педагогической деятельности.

Функциональная особенность смыслов и ценностей состоит в своеобразной «фильтрации» мира. Ценности образуют первичное «решето», а смыслы формируются в процессе просеивания через него. В теории психологических систем смыслы рассматриваются как необходимое условие самоорганизации. Они обеспечивают отбор из объективного мира того, что соответствует человеку в данный момент времени. Рождаясь во взаимодействии, представляя собой психологические новообразования общесистемного уровня, смыслы являются особыми сверхчувственными системными качествами предметов, ориентация на которые позволяет человеку обнаруживать в мире то, что надо ему в данный момент. Выступая как динамическая координата многомерного мира человека, смыслы обеспечивают избирательный доступ в сознание тех элементов среды, которые соответствуют текущему состоянию человека как открытой системы. Кроме того, смыслы являются интегративными новообразованиями психологических систем и представляют собой системные, интегральные качества, не принадлежащие ни субъекту, ни объекту, получаемые в результате взаимодействия человека и мира. При этом смыслы, располагаясь на границе соприкосновения внутреннего и внешнего, выступают мощными средствами регуляции человеческой деятельности. Смысл – это системное качество первого порядка, отражается как соответствующий субъекту в его субъективной значимости для актуальной деятельности, ценность – системное качество второго порядка, отражается как соответствующий возможности субъекта организовать более значимую систему жизненных отношений [7]. Причем изменение смысла (смыслообразование) имеет два пути: 1) актуальное смыслообразование – от смыслов через смену деятельности, если смыслы становятся предметом рефлексии («снизу» вверх), 2) возможное (потенциальное) смыслообразование – от ценностей («сверху» вниз) [6].

В контексте идей, разрабатываемых системной антропологической психологией, О.М. Краснорядцева отмечает, что процесс смыслообразования осуществляется за счет появления особого вида смыслов (ценностей),

переводящих потенциальные потребности в актуальные: «первый вид смыслов – это те смыслы, в которых устанавливается значимость предмета по отношению к уже актуальным потребностям и мотивам, вызвавшим деятельность. Второй вид смыслов (ценности) возникают на основе открываемой в предмете возможности организовать новую деятельность, отвечающую более высоким по рангу потребностям...» [6, с. 170].

Таким образом, в смысловой регуляции деятельности автор выделяет два вида смыслов: смыслы, порожденные актуальной потребностью и актуальным мотивом, а также смыслы, порождающие актуальную потребность, т.е. переводящие потенциальные потребности в актуальные.

Проблема ценностей – это в значительной мере проблема отношения субъекта (личности, социальной группы, народа, нации) к объективным материальным и духовным результатам человеческой деятельности. Понятие ценностей в этом смысле включает оценку субъектом как общественных, так и культурных явлений, их объективного значения в определенных исторических условиях. Переведенная на язык философии культуры, проблема ценностей приобретает вид проблемы взаимоотношения культуры и ценностных ориентаций личности, представляющих собой динамическую систему с многомерной структурой, что и объясняет сложность этих взаимоотношений.

Для индивида осознание и достижение конкретных целей, овладение средствами и операциями действия – способ его самоактуализации и реализации, удовлетворения и развития его материальных и духовных потребностей, опредмеченных и трансформированных в мотивах его деятельности, формирующих ценностную систему. Мотивы деятельности могут осознаваться и не осознаваться личностью, но сама деятельность невозможна без внутреннего «оценивания», связанного с ее осмыслением. Деятельность индивида направлена не только на удовлетворение необходимых потребностей, но и на преодоление того, что препятствует воплощению в реальной действительности его личных ценностных представлений о самоидентификации и самореализации.

В основе становления (самореализации, развития) личности лежит осознание собственной сущности не просто как бытия, а бытия – для себя, когда действия субъекта – суть его переживания». Источником же ценностей, формирующих ценностные ориентации личности, является достижение личной идентичности и социального статуса индивида. Функциональная роль ценностей и ценностных ориентаций личности тесно связана с самим фактом человеческой жизнедеятельности. Без них (ценностей) жизнь в обществе была бы невозможна. Функционирование социальной системы не могло бы сохранить направленность на достижение групповых целей. Индивиды не могли бы получить от других то, что им нужно в плане личных и эмоциональных отношений. Они не ощущали бы в себе необходимую меру порядка и общих целей.

Регулятивную функцию ценностей можно подразделить на две подфункции: стабилизирующую и стимулирующую.

Стабилизирующая функция ценностей определяется наличием устойчивого ядра социальных и этических представлений, посредством которых уравнивается динамизм, противоречивость и чрезвычайная текучесть культурно-исторических процессов. Таким образом, ценностная система человека посредством стабилизирующей функции ценностей позволяет ему сохранить свою целостность и психофизическое здоровье.

Стимулирующая функция ценностей активизирует человека в сфере деятельности и настраивает индивида на усвоение и переработку новой информации, на создание нового, поощряя тем самым его творческую инициативу. Благодаря собственной системе ценностей индивид осознает себя в практической деятельности субъектом мироотношения, поднимается до уровня осознания собственной ответственности за судьбу всего, что составляет мир его жизнедеятельности.

Выбор цели и средств любой деятельности всегда связан с системой ценностных ориентаций личности человека. Природа человеческой деятельности социальна. Социальность деятельности выражается не только в совместном с другими индивидами производстве, но и в том, что предшествующее поколение передает последующему орудия, средства труда, способы их использования, что позволяет новому поколению, опираясь на достигнутый человечеством уровень культуры, развиваться дальше.

Усвоение человеческой культуры, ее ценностной основы и ее дальнейшее формирование невозможно вне деятельности и ее социальной преемственности, так же как и невозможно развитие отдельного индивида и всего человечества в целом. Такое понимание деятельности позволяет выявить механизм ценностных ориентаций, определяющий направленность деятельности и зависимость ее от условий, содержания, а также степени включенности в эту деятельность субъекта. В параметрах деятельности человека реализуется существенная часть ценностных ориентаций его личности, опредмечиваются нормы его морали и нравственности, этикета, мировоззрения, социальных стандартов и т.п., то, что составляет культуру человеческих отношений.

Таким образом, ценностные ориентации личности в форме ценностных представлений проявляются в выборе практической деятельности и отношении к ее результатам. С одной стороны, культура посредством ценностей-норм детерминирует жизнедеятельность человека, с другой – ценности как объекты культуры реально функционируют и развиваются лишь в качестве объектов оценочной деятельности человека. Порожденные своеобразием мира, условиями социально-экономической жизни людей, ценности в виде усвоенных ценностных представлений или духовных ценностей выступают как способ соединения социального и индивидуального начал в деятельности и поведении, воплощаясь в материальных и духовных элементах культуры.

Принципиально важно, на наш взгляд, выдвигаемое О.М. Краснорядцевой положение о том, что мотивообразующий характер могут приобретать не только ситуативно формирующиеся смыслы, но и ценности. Источником мотивообразования, как отмечает автор, являются взаимоотношения между ценностно-смысловой структурой ситуации и профессиональным образом мира. То, что имеет смысл для выполнения деятельности (здесь и теперь), может не соответствовать профессиональному образу мира, ценностям. Причем это несоответствие отражается эмоционально, иногда принимая вербальное воплощение. Побуждают не эмоции, говорящие о рассогласовании между актуальными смыслами и базальными ценностями, а готовность реализовать личностный и профессиональный потенциал [6].

В контексте данного исследования ценности, понимаемые как системные психологические качества предметов и явлений, составляющих многомерный мир человека, выступают в качестве детерминант процесса смыслообразования. Теоретическим основанием данной позиции послужил факт выделения Э.В. Галажинским двух уровней самореализации: репродуктивно-адаптивного (смыслового) и продуктивно-сверхадаптивного (ценностно-детерминированного). Разница между уровнями самореализации обусловлена, по мнению ученого, доминированием как разных источников активности (на первом уровне – текущие потребности, на втором – наличные возможности), так и разными типами смысловых образований (актуальными смыслами и ценностями самореализации), определяющими характер открытия системы во внешнюю среду [7].

Характеризуя процесс смыслообразования, необходимо отметить, что он направлен от полюса субъекта деятельности к полюсу ее объекта, то есть «сверху вниз» (Д.А. Леонтьев); подчинен определенной логике: «познавательный слой» сознания (В.К. Виллюнас) направляет течение процессов смыслообразования при возможной трансформации самих смысловых структур (например, «сдвиг мотива на цель», А.Н. Леонтьев).

В психологической литературе предлагается различать «большую» и «малую» динамики смысловых образований. В ряде публикаций Д.А. Леонтьева проведен анализ смыслодинамических процессов. Эти исследования касаются, прежде всего, «малой динамики» смысловых процессов, т.е. процессов порождения и трансформации смысловых образований в ходе движения той или иной особенной деятельности. Тогда как под «большой динамикой» понимают процессы рождения и изменения смысловых образований личности в ходе жизни человека, в ходе смены различных видов деятельности. Нас, прежде всего, интересует смыслообразование как «процесс распространения смысла от ведущих, смыслообразующих, «ядерных» смысловых структур к частным, периферическим, производным в конкретной ситуации развертывающейся деятельности» [8].

Каждый человек по-разному представляет возможности реализации ценностей в жизни, благодаря этому порождается некоторый новый смысл, отражающий степень реализуемости-барьерности личностной ценности, и ценность приобретает дополнительную смысловую окраску, которая не вытекает из содержания ценности, а кумулирует в себе эффект оценки рассогласования между ценностью и доступностью и внутренней работы по осмыслению данного рассогласования. Поэтому факт появления качественно разнородных структур взаимосвязей данных параметров может быть критерием выделения разных типов смыслообразования, возникающих в контексте личностных ценностей: свободно-реализуемого, барьерного, барьерно-реализуемого, проблемного и свободного [9]. Первый тип смыслообразования, свободно-реализуемый, характеризуется тесной прямой взаимосвязью показателей ценности и доступности, эти параметры изменяются взаимообусловленно. При этом отсутствует связь важности ценности с индексом, характеризующим меру рассогласования ценности и ее доступности.

Второй тип смыслообразования, барьерный, характеризуется другой структурой взаимосвязей. Здесь важность ценности не связана с ее доступностью, при этом имеется взаимосвязь важности ценности со степенью рассогласования по типу «ценность» преобладает над «доступностью». Чем выше важность ценности, тем больше разница между мерами ее важности и доступности. Если же важность ценности невелика, то и степень рассогласованности по типу «ценность» > «доступность» также понижается. Возможно и обратное влияние рассогласованности параметров важности и доступности ценности на степень ее важности, когда именно большая разница между ними повышает ее значимость, а согласованность этих параметров – понижает.

Третий тип смыслообразования, барьерно-реализуемый, характеризуется наличием взаимосвязей, характерных для предыдущих двух типов, а именно существуют прямые взаимосвязи и между важностью ценности и ее доступностью, и между ценностью и индексом рассогласования параметров важности и доступности ценности по типу «ценность» > «доступность». В данном случае увеличение меры ценности связано с однонаправленным изменением как доступности, так и индекса расхождения «ценности» и «доступности».

Четвертый тип смыслообразования, проблемный, характеризуется наличием взаимосвязей между мерами ценности и доступности и между ценностью и индексом их рассогласования. Однако в данном случае увеличение меры ценности связано с уменьшением меры ее доступности, т.е. имеется обратная взаимосвязь.

Для пятого типа смыслообразования (несвязанного, или свободного) в контексте личностных ценностей характерно отсутствие взаимозависимостей между показателями мер ценности и доступности и показателями меры ценности и индекса рассогласования между важностью и доступностью



ценности. Параметры важности ценности, ее доступности и индекс их рассогласования варьируют свободно и независимо друг от друга, возможны их разные сочетания [9].

Следовательно, ценности выполняют структурирующую функцию. Кроме того, личностные ценности выступают источником жизненных смыслов и смыслообразования.

Процесс становления ценностно-смыслового отношения к будущей профессии у студентов представлен тремя основными этапами: 1) возникновение личного смысла; 2) собственная жизнь личностного смысла в индивидуальном сознании будущих педагогов; 3) экстерииоризация ценностно-смыслового отношения в практической деятельности (А.Г. Асмолов). На первом этапе студенты решают особую «задачу на смысл», результатом которой является осознание личностного смысла, «значения-для-меня» профессии учителя. Исходный пункт движения – порождение «динамической смысловой системы». На втором этапе личностный смысл становится содержанием смысловой установки студентов, которая проявляется в виде готовности к совершению определенным образом направленной деятельности. Происходит ценностно-смысловое самоопределение будущих педагогов. Смысловой опыт отношения студентов к будущей профессии приобретает на лекционных, лабораторных, семинарских занятиях и фиксируется в сознании, получая возможность актуализироваться в новой, квазипрофессиональной деятельности. Третий этап становления ценностно-смыслового отношения студентов к будущей профессии – этап «движения» личностного смысла от индивидуального сознания будущих педагогов к продуктам их деятельности [5]. Таким образом, квазипрофессиональная деятельность задает особое пространство, в котором формируется профессиональный образ мира студента.

Системообразующим фактором профессионального образования является профессиональное развитие обучаемых в процессе организации взаимодействия всех субъектов обучения с учетом их предшествующего опыта, личностных особенностей, специфики учебного материала и конкретной учебно-пространственной среды. На начальных этапах профессионального образования источником профессионального развития выступает уровень личностного развития. На последующих стадиях профессионального становления соотношение личностного и профессионального развития приобретает характер динамической неравновесной целостности. На стадии профессионализации профессиональное развитие личности начинает доминировать над личностным и определять его. Э.Ф. Зеером выделены этапы профессионального обучения и воспитания: адаптация, интенсификация и идентификация.

На этапе адаптации бывшие школьники (первокурсники) приспособляются к условиям и содержанию профессионально-образовательного процесса, осваивают новую социальную роль, налаживают взаимоотношения друг с другом и с педагогами. Психологические критерии

успешного прохождения этого этапа – адаптация к учебно-познавательной среде, личностное самоопределение и выработка нового стиля жизнедеятельности. На данном этапе профессионального образования прохождение педагогической практики студентами не предусмотрено.

На этапе интенсификации происходит развитие общих и специальных способностей обучаемых, интеллекта, эмоционально-волевой регуляции, ответственности за свое становление, самостоятельности. Психологическими критериями продуктивности этого этапа становления обучаемого являются интенсивное личностное и интеллектуальное развитие, социальная идентичность, самообразование, оптимистическая социальная позиция. Именно на этапе интенсификации студент впервые включается в реальную педагогическую деятельность в процессе прохождения воспитательной и педагогической практик. В период практики проводимые студентами учебные занятия выделяются из ситуативно-жизненного контекста, психологически переживаются ими как значимые «здесь и теперь» события, опыт которых, после соответствующей переработки, может быть использован в других ситуациях профессиональной деятельности. Следует отметить, что учебная ситуация конкретна и организована единым коммуникативно-смысловым контекстом участников. В данном контексте смыслообразование студента означает вписывание им этого события в свой индивидуально-смысловой контекст. Для практиканта должен быть ясен ответ на вопросы, зачем ему этот конкретный урок, практика и каковы возможные направления движения.

На завершающем этапе профессионального образования – этапе идентификации – важное значение приобретает формирование профессиональной идентичности, готовности к будущей практической деятельности по получаемой специальности. Появляются новые, становящиеся все более актуальными ценности, связанные с семейным положением и трудоустройством. Психологические критерии успешного прохождения этого этапа – отождествление себя с будущей профессией, формирование готовности к ней, развитая способность к профессиональной самопрезентации. В связи с этим одной из основных целей образовательной деятельности является изменение позиции студента в учебном процессе. В условиях педагогической практики обогащаются ценностно-смысловые составляющие мира студентов, происходит становление образа профессионала [4].

Очевиден тот факт, что у большинства студентов в недостаточной мере сформированы ценностные ориентации и психологические качества личности, соответствующие профессиональной деятельности педагога. Они еще плохо осознают перспективу своего будущего профессионального развития. Ценностные установки невозможно сформировать без специально организованных усилий. Это должны быть усилия как самого студента, так и педагогов, психологов. Студенты должны осознать сущность выбранной профессии, накопить и усвоить определенные знания в данной профессиональной сфере, воспитать в себе качества, необходимые для будущей

профессиональной деятельности. Поэтому одной из основных целей образования в условиях инновационного развития служит изменение позиции студента в учебном процессе, в ходе которого обогащаются ценностно-смысловые составляющие мира студентов, происходит становление образа профессионала.

Каждая из ступеней образования определенным образом обеспечивает движение человека в культуру, у каждой из них свои задачи, своя категория образовывающихся. В процессе вузовской подготовки происходит не только вхождение в культуру в целом, но и «вхождение в культуру» профессиональную. Квазипрофессиональная деятельность обязана своим появлением невозможности перенесения структур реальной профессиональной обстановки в стены высшего педагогического учебного заведения. Отрыв профессионального обучения от предстоящей практики, с одной стороны, и невозможность перенести саму практику в стены учебного заведения – с другой, привели нас к выводу о необходимости связующего звена между учебной и трудовой профессиональной деятельностью. В психологических источниках такая деятельность-посредник получила название квазипрофессиональной [3].

Характеризуя функции квазипрофессиональной деятельности студента, отмечаем, что она способствует повышению уровня усвоения знаний, умений и навыков, формированию системного знания, повышению уровня профессиональной подготовки будущего учителя, является благоприятным условием для формирования внутреннего ее мотива, поскольку соотнесение студентом учебно-познавательной деятельности с его профессиональным будущим создает условия для формирования истинного мотива этой деятельности, а следовательно, способствует смыслообразованию.

Квазипрофессиональная деятельность, выступая, в узком смысле, формой учебной деятельности в контекстном обучении, в широком смысле рассматривается как общечеловеческая деятельность в сфере подготовки специалистов в области образования, задает контекст будущей (реальной) профессии.

Разработка проблематики, касающейся квазипрофессиональной деятельности, началась в сфере подготовки профессионалов в эргономических системах («человек-машина») учеными В.А. Бодровым, В.П. Зинченко, В.А. Пономаренко, Ю.К. Стрелковым, О.Н. Чернышовой. Отечественные психологи внесли научный вклад в разработку организационных основ квазипрофессиональной деятельности, хотя напрямую «избегали» употребления данного понятия. Ими рассмотрены некоторые вопросы, возникающие при изучении операторского труда в транспортных системах (штурманов, пилотов, диспетчеров), в военном деле, энергетике, металлургии, при этом на первый план выдвинуты не процессы информационного обмена между машиной и «машиноподобным» человеком, а человек как субъект деятельности (носитель потребностей, восприятий, чувств). Смоделировать

подобную деятельность в условиях подготовки педагогов гораздо сложнее, поскольку организация квазипрофессиональной деятельности требует создания реальных условий, непосредственного взаимодействия субъектов будущей профессиональной деятельности в системе «человек-человек», которые нельзя воссоздать на примере тренажеров.

Наиболее адекватной моделью квазипрофессиональной деятельности может выступить педагогическая практика студентов: оставаясь формой организации учебной деятельности, она воссоздает предметное, социальное и психологическое содержание реального профессионального труда специалиста, задает целостный контекст его деятельности.

Условия педагогической практики студентов побуждают ее участников к целеобразованию, анализу и оценке проблемных ситуаций, самооценке профессиональной деятельности, конструированию моделей взаимодействия, осмыслению многообразия педагогических вариантов, проблематизации образовательного процесса и поиску оптимальных решений для достижения успеха в профессиональной деятельности; к включению студентов в проектировочную деятельность, в процессе которой складывается целостное видение проблемной ситуации, происходит осознание собственных ценностей и смысловых оснований профессиональной деятельности, формируются и рождаются замыслы их решения.

Таким образом, квазипрофессиональная деятельность, адекватной моделью которой является педагогическая практика студентов, позволяет приблизить учебный процесс в системе высшего образования к будущей профессиональной деятельности, создавать с помощью учебных задач, заданий, моделей и ситуаций смыслообразующие (предметный, социальный и психологический) контексты деятельности, способствует становлению образа профессионала.

Поскольку осмысление соотношения возможного и желаемого в будущей профессиональной деятельности признано одним из важных вопросов, ответ на который важен для решения задач построения студентом собственного педагогического пути, то целью пилотажного исследования стало изучение ценностного сознания студентов на этапе «вхождения» в профессиональную культуру. Выборка пилотажного исследования представлена студентами Лесосибирского педагогического института – филиала СФУ в количестве 160 человек. В качестве диагностического инструментария была использована модифицированная нами методика Е.Б. Фанталовой «Уровень соотношения «ценности» и «доступности» в различных жизненных сферах». Модификация данной методики касалась замены некоторых общечеловеческих ценностей на ценности педагогической деятельности. На данном этапе исследования выявлено, что у 37,5% исследуемых не обнаружена персонификация данных ценностей, у 100 студентов (62,5% от общего числа) ценности превратились в одно из измерений многомерного мира человека.

Система ценностей человека открывает возможность взаимодействия с миром (в том числе с миром профессии) таким образом, что «присвоение» ценностей профессиональной культуры, деятельности «обеспечивает» соответствие человека и профессии, позволяя выстраивать стратегии дальнейшего собственного развития и саморазвития. В этой связи целью следующего этапа явилось изучение динамики ценностей будущего педагога в условиях квазипрофессиональной деятельности (педагогической практики студентов). Лонгитюдное исследование проводилось в течение 3 лет на выборке студентов в количестве 100 человек из числа участников пилотажного этапа. Исследование на каждом курсе обучения проводилось в две серии: 1) до прохождения педагогической практики, 2) после прохождения педагогической практики [2] (табл. 4).

В основе организации данного этапа лежит позиция, что процесс смыслообразования можно «зафиксировать» через выявление наличия усложнения связей. Эту точку зрения подтверждают слова Л.С. Выготского о том, что «суть психологического развития заключается ... не в дальнейшем росте, а в изменении связей». Именно переход на более высокий уровень системности свидетельствует об идущем процессе смыслообразования. Проведенное исследование подтвердило, что система ценностей личности не является внутренне однородной структурой. Проведенная факторизация данных исследования позволила установить имеющиеся на каждой ступени профессионального становления новообразования, отражающие его наиболее специфичные характеристики. Причем общий уровень дисперсии на разных этапах исследования меняется. В ситуации уменьшения или увеличения количества факторов — это может свидетельствовать об усложнении системы смысловых образований.

Таблица 4. Результаты факторного анализа

Курс	Количество факторов		Общая дисперсия (%)		Объединение факторов		Расслоение факторов	
	до практики	после практики	до практики	после практики	до практики	после практики	до практики	после практики
3	5	3	92,02	71,33		+		-
4	4	4	81,44	82,64	-	-	+	-
5	3	4	69,27	82,60	+	-	-	+

В ходе экспериментального исследования нами условно были выделены три группы испытуемых, характеризующихся особенностями изменения ценностей. Данная система ценностей выступает детерминантой «рождения» смыслов педагогической деятельности, что в ситуации «вхождения» в профессиональную культуру проявляется в типологии смыслообразования (статичное, ситуативное, тенденциональное).

К первой группе, характеризующейся статичным смыслообразованием, было отнесено 16% студентов, у которых доминируют общечеловеческие ценности над ценностями педагогической деятельности. Среди наиболее значимых сфер преобладают общечеловеческие ценности «Свобода», «Активная, деятельная жизнь», «Здоровье», «Высокое материальное положение», «Уверенность в себе», к числу менее значимых студенты этой группы отнесли ценности «Педагогическая деятельность как приоритетная жизненная позиция», «Познание», «Творчество», «Ученик как субъект образовательного процесса», «Самореализация в профессии», «Сохранение собственной индивидуальности», «Общественное признание». Система ценностей студентов данной группы в отношении педагогической деятельности остается неизменной, нося негативный (отвергающий) характер. Наиболее доступными для данной категории испытуемых являются ценности «Свобода», «Активная, деятельная жизнь», «Сохранение собственной индивидуальности», наименее – «Творчество», «Общественное признание», «Здоровье». Удовлетворение потребностей, отсутствие их блокады отмечаются лишь в некоторых из ценностей педагогической деятельности: «Активная, деятельная жизнь», «Творчество», «Свобода». У представителей данной группы наблюдается внутренний конфликт в одной из сфер педагогической деятельности на каждом этапе исследования. Состояние ВВ, означающее снижение мотивации или ее отсутствие, преобладает в таких сферах, как «Педагогическая деятельность как приоритетная жизненная позиция», «Познание», на 4 курсе – в сфере «Ученик как субъект образовательного процесса». Ситуация конфликта в большей или меньшей степени характерна, на наш взгляд, для всех представителей данной группы, находящихся всегда в противоречии между «возможностью» и «необходимостью».

Ко второй группе было отнесено 73% студентов, у которых сочетаются общечеловеческие ценности и ценности педагогической деятельности, неоднозначно доминируя на различных этапах профессиональной подготовки, что проявляется в ситуативном смыслообразовании. Среди наиболее значимых сфер преобладают как ценности педагогической профессии: «Педагогическая деятельность как приоритетная жизненная позиция», «Ученик как субъект образовательного процесса», «Самореализация в профессии», «Сохранение собственной индивидуальности», «Общественное признание», так и общечеловеческие ценности: «Свобода», «Активная, деятельная жизнь», «Познание», «Здоровье», «Высокое материальное положение». К числу наиболее доступных студенты данной группы отнесли на 3 и 4 курсах до практики ценности – «Сохранение собственной индивидуальности», «Активная, деятельная жизнь», «Познание», после практики и на 5 курсе – «Самореализация в профессии», «Педагогическая деятельность как приоритетная жизненная позиция», «Свобода». Для данной категории испытуемых характерно преобладание нейтральной зоны (НЗ) в отношении ценностей педагогической деятельности, что свидетельствует об

удовлетворенности потребностей. Однако у представителей данной группы на одном из этапов исследования в сферах «Высокое материальное положение», «Здоровье», «Ученик как субъект образовательного процесса» наблюдается внутренний конфликт (ВК), означающий разрыв между потребностью в достижении внутренне значимых ценностных объектов и возможностью такого достижения в реальности. Состояние внутреннего вакуума (ВВ), предполагающее снижение мотивации или ее отсутствие, преобладает в таких сферах, как «Познание», «Творчество» на 3 и 4 курсах. На разных этапах исследования неоднозначно у представителей данной группы отношение к педагогической деятельности: от профессиональной идентификации до разочарования в выбранной специальности.

К третьей группе было отнесено 11% студентов, у которых преобладают ценности педагогической деятельности на всех этапах исследования. Среди наиболее значимых сфер преобладают ценности педагогической профессии: «Педагогическая деятельность как приоритетная жизненная позиция», «Ученик как субъект образовательного процесса», «Самореализация в профессии», «Сохранение собственной индивидуальности», «Общественное признание». Кроме того, прослеживается повышение рейтинга этих ценностей от 3 к 5 курсам обучения, а также после прохождения педагогической практики. К числу наиболее доступных сфер студенты данной группы отнесли на 3 и 4 курсах такие: «Самореализация в профессии», «Сохранение собственной индивидуальности», «Активная, деятельная жизнь», «Творчество», на 5 курсе – «Самореализация в профессии», «Педагогическая деятельность как приоритетная жизненная позиция». Для данной категории испытуемых характерно преобладание нейтральной зоны (НЗ) в отношении ценностей педагогической деятельности, что свидетельствует об удовлетворенности потребностей. Причем у двух представителей данной группы на 3 курсе в ценностях «Высокое материальное положение» и «Здоровье» наблюдается внутренний конфликт (ВК), означающий разрыв между потребностью в достижении внутренне значимых ценностных объектов и возможностью такого достижения в реальности. У представителей данной группы в условиях квазипрофессиональной деятельности порождается новая усложняющаяся система смыслов. С одной стороны, происходит расширение и углубление смыслового поля деятельности, а с другой – рождаются новые смыслы жизненного пути, которые интегрируются в личностные структуры, обогащают ее базовые ценности. Студенты третьей группы характеризуются тенденциональным смыслообразованием.

Следовательно, трансформация и обогащение ценностно-смысловых составляющих жизненного мира человека происходит в процессе взаимодействия с профессиональной культурой в условиях реальной жизнедеятельности, одной из составляющих которой является педагогическая практика студентов.

Наше предположение состояло в том, что студенты, отличающиеся качественным своеобразием процесса смыслообразования, характеризуются особыми личностными чертами, поскольку именно личностные факторы «определяют качество и особенности производства новообразований» (А.К. Белоусова). Среди личностных характеристик в контексте данного исследования особую роль играют: 1) ригидность-флексibilität как показатель, в норме указывающий «на соотношение между смыслами и ценностями актуальной ситуации (и ее отдельных составляющих) и субъективным опытом человека, действующего в ней, характеризуя качество этой связи» (Э.В. Галажинский); 2) уровень самоактуализации, характеризующий актуализацию своей «самости» в каждом отрезке времени по принципу «здесь и сейчас», осуществление при этом каждый раз «выбор в пользу личностного роста», а также следствие осуществления смысла (В. Франкл, А. Maslow).

Анализ результатов позволил обнаружить следующее:

- студенты, отличающиеся статичным смыслообразованием, характеризуются такими самоактуализационными показателями: низкая рефлексивность, слабое самовыражение в общении, оценивание себя в зависимости от оценки окружающими, низкие познавательные потребности. Студентов этой группы отличает высокий уровень психической ригидности. Они склонны к ригидному поведению, подвержены стереотипизации собственного опыта в силу сформировавшихся фиксированных установок, новые ситуации, требующие каких-либо перемен (в частности, педагогическая практика), эмоционально переживаются ими как неприятные, дискомфортные;

- для испытуемых второй группы с ситуативным смыслообразованием характерен лабильный уровень самоактуализации. Этим студентам свойственна высокая и умеренная степени ригидности, что проявляется в способности изменять присущие им фиксированные формы поведения. Одни из них могут отойти от стереотипов в условиях квазипрофессиональной деятельности, другие – не способны изменить свое мнение, отношение при объективной необходимости;

- показатели представителей третьей группы, отличающихся тенденциональным смыслообразованием, соответствуют понятию «самоактуализирующаяся личность»: они характеризуются неразрывностью прошлого, настоящего и будущего, свойственной целостному образу мира, способностью к самопроектированию, целеполаганию, готовностью к новой, творческой деятельности, самодостаточностью, обладают высокой степенью флексibility (способны легко отказаться от несоответствующих ситуации средств деятельности, вырабатывать или принимать новые, оригинальные подходы к разрешению проблемы), способностью к самостоятельному поиску решений и изменению типа своего мышления, понимают необходимость самоизменения.



Изучение проявления особенностей смыслообразования, содержащегося в самоотчетах студентов после прохождения педагогической практики, было осуществлено методом контент-анализа. Выделены три категории анализа (предметная - А, смысловая - В и ценностная - С), характеризующие уровни смыслообразования. Выбор данных категорий обусловлен следующими теоретическими положениями: рассматривая человека как самоорганизующуюся систему, порождающую психологические новообразования и опирающуюся на них в своем самодвижении (В.Е. Ключко, Э.В. Галажинский), мы предположили, что при «вхождении» в профессиональную культуру происходит движение к суверенизации человека от предметного уровня сознания к смысловому, а затем – к ценностному уровню. Другими словами, в условиях квазипрофессиональной деятельности осуществляется становление «человеческого в человеке – ценностно-смыслового мира человека с его подвижной, открытой в окружающую среду (природную, социальную, культурную) границей» (Ключко В.Е.).

Особенность смыслообразования студентов первой группы (статичное смыслообразование) – использование в самоотчетах в первой серии только семантических единиц, относящихся к категории А. Во второй серии студентами совместно используются семантические единицы, относящиеся к двум категориям (А и В), при этом сохраняется доминирование семантических единиц категории А (69%), рейтинг семантических единиц, относящихся к категории С остался на уровне 0%. В третьей серии происходит утверждение предметного уровня. Об этом свидетельствует повторное использование семантических единиц категории А и увеличение на 5% активности их использования по сравнению с предыдущей серией. Таким образом, в ходе исследования обнаруживается доминирование предметного уровня осознания себя как представителя профессионального сообщества.

Полученные данные свидетельствуют о происходящем расширении профессионального образа мира испытуемых *второй группы* (ситуативное смыслообразование) за счет включения в его структуру информации более высокого уровня системности. По результатам первой серии испытуемые активно оперируют семантическими единицами, относящимися к категории А, используют семантические единицы смыслового и ценностного уровней. Отмечено существенное снижение процентного показателя частоты использования семантических единиц, относящихся к категории А, с 60 до 11% во второй серии. Результаты контент-анализа содержания самоотчетов во второй серии свидетельствуют об использовании в ответах этой серии 79% семантических единиц категории В и 10% семантических единиц категории С. Отмечается тенденция к увеличению частоты использования семантических единиц ценностного уровня от первой (2%) к третьей (31%) сериям. Сравнительный анализ результатов трех серий позволил зафиксировать количественное и качественное изменение семантических единиц всех категорий при доминировании во второй и третьей сериях категории В.

Полученные данные свидетельствуют о происходящем расширении профессионального образа мира испытуемых данной группы за счет включения в его структуру информации более высокого уровня системности. Следовательно, в условиях квазипрофессиональной деятельности у данной группы испытуемых происходят определенные изменения, связанные с процессами смыслообразования.

Качественный и количественный анализ результатов, которые были получены *в третьей группе* (тенденциональное смыслообразование) студентов, позволил зафиксировать количественное и качественное изменение семантических единиц категории С, что, с нашей точки зрения, может быть связано с процессом смыслообразования за счет обнаружения соответствия новой информации, подтверждающей правильность выбора профессии. По результатам первой серии данная группа студентов в самоотчетах по педагогической практике использовала наряду с семантическими единицами предметного уровня (31%) семантические единицы категорий В (37%) и С (32%). По результатам второй серии преобладают семантические единицы, относящиеся к категории С (74%). Следует отметить использование в ответах этой серии 23% семантических единиц категории В и 3% семантических единиц категории А. По результатам третьей серии сохраняется количественное и качественное преобладание семантических единиц, относящихся к категории С (91%). Причем в данной серии студенты используют только семантические единицы смыслового и ценностного уровней. Сравнительный анализ результатов трех серий позволил зафиксировать количественное и качественное изменение семантических единиц категории С, что, с нашей точки зрения, может быть связано с процессом смыслообразования за счет обнаружения соответствия новой информации, подтверждающей правильность выбора профессии. Утверждается, что принятие испытуемыми новой информации, более высокого уровня системности провоцирует перестройку в их профессиональном образе мира. Полагаем, что данный факт может быть связан с тем, что написание самоотчетов в условиях квазипрофессиональной деятельности сопровождается рефлексией студентов относительно своей деятельности и правильности выбора профессии.

В связи с вышеизложенным достаточно очевидно, что в условиях квазипрофессиональной деятельности (педагогической практики студентов) осуществляется процесс перехода студента с предметного на смысловой и ценностный уровни осознания себя как представителя профессионального сообщества.

Полученные данные позволили сформулировать следующие выводы:

1. В ходе экспериментального исследования выявлено три стратегии, характеризующиеся особенностями изменения ценностей, которые выступают детерминантой «рождения» смыслов педагогической деятельности, что в

ситуации «вхождения» в профессиональную культуру проявляется в типологии: статичное, ситуативное и тенденциональное смыслообразование.

2. Показано, что статичное смыслообразование определяется системой ценностей, располагающейся за пределами педагогической деятельности на протяжении всех этапов педагогической практики и характеризующейся «общечеловеческими» ценностями, такими как «Свобода», «Активная, деятельная жизнь», «Здоровье», «Высокое материальное положение», «Уверенность в себе».

3. Особенностью ситуативного смыслообразования выступает неоднозначное доминирование ценностей на различных этапах педагогической практики, когда отношение к педагогической деятельности изменяется от профессиональной идентификации до разочарования в выбранной специальности. Такие ценности педагогической профессии, как «Самореализация в профессии», «Педагогическая деятельность как приоритетная жизненная позиция», имеют в рамках ситуативного смыслообразования равный статус с «общечеловеческими» ценностями.

4. Тенденциональное смыслообразование проявляется в преобладании ценностей педагогической профессии. Кроме того, прослеживается повышение рейтинга этих ценностей по мере прохождения педагогической практики, а также после её окончания. У представителей данной группы в условиях квазипрофессиональной деятельности порождается новая усложняющаяся система смыслов. С одной стороны, происходит расширение и углубление смыслового поля деятельности, а с другой – рождаются новые смыслы жизненного пути, которые интегрируются в личностные структуры, обогащают её базовые ценности.

5. Обнаружено, что студенты, отличающиеся типами смыслообразования, имеют очевидные различия в уровнях самоактуализации и психической ригидности, причем тенденциональность характеризуется высоким уровнем флексибельности и самоактуализации, ситуативный тип обусловлен лабильным уровнем самоактуализации, а также высокой и умеренной степенью ригидности, а статичное смыслообразование отличается самым низким уровнем самоактуализации и более высоким уровнем психической ригидности.

6. Выявлено, что показателем усложнения психологической системы выступает процесс перехода студента с предметного на смысловой и ценностный уровни осознания себя как представителя профессионального сообщества. Ценностный уровень характеризуется открытостью психологической системы «человек и его мир» и высокой потребностью в самоактуализации.

## Список литературы

1. Асмолов А.Г. Исторический смысл кризиса культурно-деятельностной психологии // Мир психологии. 2014. № 3. С. 17-33.
2. Басалаева Н.В., Казакова Т.В. Динамика педагогических ценностей студентов в условиях практики // Идеи и идеалы. 2013. № 3(17). С. 109-115.
3. Вербицкий А.А. Контекстное образование: проблемы и перспективы // Педагогика. 2014. № 9. С. 3-14.
4. Зеер Э.Ф. Психология профессий. М., 2005. 336 с.
5. Исаев Е.И., Пазухина С.В. Формирование ценностно-смыслового отношения к психологии у будущих педагогов // Вопросы психологии. 2004. № 5. С. 3-11.
6. Краснорядцева О.М. Психологические механизмы возникновения и регуляции мышления в реальной жизнедеятельности (на материале педагогического труда): Дис... д-ра психол. наук. М., 1997.
7. Клочко В.Е., Галажинский Э.В. Самореализация личности: системный взгляд. Томск: Изд-во Томского ун-та, 1999.
8. Леонтьев Д. А. Смыслообразование и его контексты: жизнь, структура, культура, опыт // Мир психологии. 2014. № 1. С. 104-116.
9. Салихова Н. Р. Типы смыслообразования в контексте личностных ценностей и смысловой профиль ценностей // Методологические проблемы современной психологии: иллюзии и реальность: Материалы Сибирского психологического форума. 16-18 сентября 2004 г. Томск: ТГУ, 2004.

## **ГЛАВА 4. РЕАЛИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ (НА ПРИМЕРЕ МАТЕМАТИКИ)**

В Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования, при разработке которого был полностью учтен объективно происходящий в условиях информационного общества процесс формирования новой дидактической модели образования, основанной на компетентностной образовательной парадигме, предполагающей активную роль всех участников образовательного процесса в формировании мотивированной компетентной личности, указывается необходимость развития личности, «способной: быстро ориентироваться в динамично развивающемся и обновляющемся информационном пространстве; получать, использовать и создавать разнообразную информацию; принимать обоснованные решения и решать жизненные проблемы на основе полученных знаний, умений и навыков» [13]. Общеобразовательная школа должна формировать целостную систему универсальных учебных действий (познавательные, регулятивные и коммуникативные), обеспечивающих овладение ключевыми компетенциями, составляющими основу умения учиться, а также межпредметные понятия.

Универсальные учебные действия (УУД) – способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта; совокупность действий учащегося, обеспечивающих его культурную идентичность, социальную компетентность, толерантность, способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая организацию этого процесса. Овладение УУД происходит в контексте разных учебных предметов и в конечном счете ведет к формированию способности самостоятельно и успешно усваивать новые знания, умения и компетентности, включая самостоятельную организацию процесса усвоения, т.е. умение учиться [4, с. 29].

Анализ литературы по проблемам компетентностного подхода позволил составить представление о содержании понятия «компетентность» и связанного с ним понятия «компетенция».

Компетенция – это совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, необходимых качественно продуктивно действовать по отношению к ним [16, с. 58-64].

Компетентность представляет собой уровень качественного и результативного показателя сформированности знаний, умения их применять и реализовывать в деятельности и определяется ценностными ориентациями личности, мотивами ее деятельности, пониманием себя в мире и мира вокруг себя, стилем взаимоотношений, общей культурой, способностью к развитию своего творческого потенциала.

Следовательно, формирование компетентности учащегося может происходить только в том случае, если он обладает мотивацией к деятельности.

Авторы документа «Стратегия модернизации содержания общего образования» (А.А. Пинский, А.Л. Семенов и др.) выделяют признаки, характерные для всех ключевых компетенций. Ключевые компетенции:

- обладают интегративной природой, т.е. вбирают в себя ряд однородных умений и знаний, относящихся к широким сферам культуры и деятельности;

- многофункциональны, т.е. овладение компетентностью позволяет решать разные проблемы в повседневной, профессиональной или социальной жизни;

- надпредметны и междисциплинарны, т.е. способны к переносу из одной предметной области в другую и применимы в различных ситуациях;

- многомерны, т.е. ключевые компетенции включают различные умственные процессы и интеллектуальные умения;

- характеризуют практическую деятельность.

С точки зрения требований к уровню подготовки выпускников общеобразовательные (ключевые) компетенции представляют собой интегральные содержательные характеристики качества подготовки учащихся, связанные с их способностью целевого осмысленного применения комплекса знаний, умений и способов деятельности для решения определенного круга проблем.

Основной деятельностью учащегося в школе считается учебно-познавательная деятельность, потому в перечнях общеобразовательных компетенций она соответствует виду компетенции, характеризующей успешную учебно-познавательную деятельность учащегося.

Название этой компетенции, и соответственно компетентности, приписывают разное: «познавательная компетентность» (В.А. Кайдалов, М.Н. Комиссарова), «способность учиться всю жизнь» (Совет Европы), «компетенция познавательной деятельности» (И.А. Зимняя), «учебно-познавательная» (А.В. Хуторской, Т.В. Иванова), «компетентность в сфере самостоятельной познавательной деятельности» (Стратегия модернизации).

На наш взгляд, учебно-познавательная компетенция является наиболее приемлемым названием, поскольку деятельность, которая соответствует этой компетенции, включает в себя приобретение знаний (познавательная деятельность), усвоение знаний о предмете изучения и общих приемов решения, связанных с ними задач (учебная деятельность), и умения самостоятельно искать, анализировать и отбирать необходимую информацию, организовывать, преобразовывать, сохранять и передавать ее (информационная деятельность).

Анализ психолого-педагогических исследований относительно сущности учебно-познавательной компетенции позволяет сделать вывод о том, что учебно-познавательная компетенция, с одной стороны, должна «наследовать»

черты общеобразовательной (ключевой) компетенции, а с другой – отражать специфику информационно-познавательной деятельности как особого вида деятельности, в которую включен ученик: «деятельность учителя – деятельность ученика», «деятельность ученика – деятельность ученика», «ИКТ – деятельность ученика».

В данном исследовании мы будем использовать определение, предложенное А.В. Хуторским, согласно которому «учебно-познавательная компетенция – это совокупность компетенций учащегося в сфере самостоятельной познавательной деятельности, включающей элементы логической, методологической, общенаучной деятельности, соотнесенной с реальными познавательными объектами. Сюда относятся знания и умения организации целеполагания, планирования, анализа, рефлексии, самооценки учебно-познавательной деятельности. По отношению к изучаемым объектам учащийся овладевает креативными навыками продуктивной деятельности, приемами действий в нестандартных ситуациях, эвристическими методами решения проблем. В рамках данной компетенции определяются требования соответствующей функциональной грамотности: умение отличать факты от домыслов, владение измерительными навыками, использование вероятностных, статистических и других методов познания» [16, с. 55-61].

Учебно-познавательная компетенция в процессе ее овладения «лично окрашивается» качествами ученика и предстает в виде учебно-познавательной компетентности.

Анализ понятия «учебно-познавательная компетентность учащихся» позволяет сделать вывод, что трактовка данного понятия неоднозначна. Так, в научной педагогической литературе представлены несколько определений понятия «учебно-познавательная компетентность учащихся», которая понимается как:

- владение учащимися интегративной совокупностью личностно-осмысленных знаний, умений, ценностных установок, позволяющей эффективно осуществлять самоуправляемую деятельность по решению реальных познавательных проблем, которая сопровождается овладением необходимыми для их разрешения знаниями и умениями по добыванию, переработке и применению информации [2, с. 81-103];

- интегративное качество личности учащегося, которое отражает владение учебно-познавательной компетенцией, выражающееся в мотивации на познание; умениях организации собственной учебно-познавательной деятельности; информационных и логических умениях; системе знаний в предметной области» [14, с. 33];

- знания, умения и качества личности учащегося, которые позволяют ему эффективно осуществлять самостоятельную познавательную деятельность [8].

Таким образом, в изложенных определениях понятия «учебно-познавательная компетентность учащихся» по-разному расставлены акценты: в одних определениях подчеркивается значимость деятельности учащегося, его

владение знаниями, умениями; в других – личностные качества учащегося. Однако содержание понятия в приведенных определениях принципиально не различаются: учебно-познавательная компетентность является системной характеристикой личности учащегося, отражает его знания, умения и способы организации его деятельности.

На основе вышеизложенного мы уточнили определение понятия учебно-познавательной компетентности учащихся как целостного комплекса личностных качеств учащихся, отражающих владение ценностно-смысловыми ориентациями, теоретическими знаниями и умениями (информационными, аналитическими, проектировочными, конструктивными и организационными) и способами эмоционально-волевой регуляцией. В современных условиях развития общества общеобразовательная школа стремительно преобразуется и становится многофункциональным, многопрофильным учреждением. Особую значимость приобретает ориентация образования на освоение учащимися информационного поведения, основанного на активизации творческих способностей, умений добывать и применять знания, инициативности и ответственности.

Ожидания общественности по отношению к общеобразовательной школе, представленные в материалах заседаний Российского общественного совета по развитию образования (РОСРО), связываются со следующими факторами:

- подготовка выпускников общеобразовательных учреждений к быстро меняющимся условиям жизни в обществе (повышение личной ответственности за принимаемые решения, овладение новыми способами коммуникации и работы с информацией и др.);

- формирование адекватного представления о современном мироустройстве, способах его объяснения и понимания;

- привитие навыков самопознания и саморазвития с целью своего потенциала и способов реализации себя в обществе и др. [1, с.16].

Эти факторы порождают новые требования к образованию, и поэтому стала необходимой разработка нового поколения стандартов [5].

В основу проектирования государственных стандартов общего образования второго поколения закладывается идея фундаментального ядра содержания общего образования, фиксирующего целостный взгляд, позволяющего обозреть содержание образования в целом. Содержание школьного образования рассматривается как социокультурный феномен, в котором заложены те элементы культуры, знаний, которые исключительно важны для сохранения и развития государства (А. Кондаков).

Анализ особенностей стандарта второго поколения позволяет констатировать, что приоритетное значение для реализации основных подходов, положенных в основу стандарта, отводится учебному процессу, его организации и содержанию. Именно в нем естественным образом «сходятся» изучаемый учебный материал и формируемые учебные действия, система оценивания и система взаимоотношений учащихся, их родителей и педагога,



т.е. все те аспекты, которые наиболее явно акцентированы стандартами как инновационные. Для того чтобы в учебном процессе реализовывались и достигались планируемые стандартами целевые установки, они должны быть «увязаны» в целостную систему, отвечающую современным приоритетам развития общего образования, выделяемым стандартом.

Современному выпускнику для успешного решения стоящих перед ним проблем необходимы знания о предмете его информационно-познавательной деятельности (как специально организуемое учителем или извне информационно-познавательное взаимодействие (ИКТ-ученик, ученик-ученик), реализуемое с использованием информационных, аналитических, проектировочных, конструктивных и организационных умений учащихся), способах, средствах и приемах решения конкретных задач. Осуществление поставленных целей возможно на основе конкретного содержания, используя определенных форм, методов и средств обучения. Поэтому организация проектирования информационно-познавательной деятельности по формированию учебно-познавательной компетентности учащихся включает:

- 1) содержание, определяющее математический материал основной школы;
- 2) формы обучения, включающие интерактивные формы обучения, урок – внеклассное мероприятие;
- 3) методы, включающие методы информационно-деятельностного, репродуктивного, частично-поискового обучения; активные методы обучения;
- 4) средства обучения, представленные как информационные, дидактические и технические.

Как отмечает Г.И. Саранцев : «Содержание обучения представляется системой предметных знаний, умений и навыков, действий и эвристик» [10, с. 62].

Способом существования содержания и способом его выражения является форма. «Формой обучения называются виды учебных занятий, способы организации учебно-познавательной деятельности школьников, учителя и учащихся, направленные на овладение учащимися знаниями, умениями и навыками, на воспитание и развитие их в процессе обучения» [12, с. 62].

В последнее время в практике обучения наряду с традиционными формами обучения (урок изучения и первичного закрепления новых знаний, урок закрепления знаний и способов деятельности, урок обобщения и систематизации знаний и способов деятельности, урок по проверке, оценке, коррекции знаний и способов деятельности) распространены интерактивные формы обучения (урок-телеконференция, урок-интернет, урок-одной проблемы, урок-презентация проекта, киноурок, урок-экскурсия, урок-творческий отчет, урок-дискуссия и урок-внеклассное мероприятие), разновидность которых имеет тенденцию к расширению. Это обусловлено активным, творческим поиском учителями таких форм обучения, которые соответствовали бы

требованиям к выпускникам школ, новым образовательным идеям и максимально способствовали бы развитию способностей ученика, его личностных качеств, самостоятельности мышления и т.д. Однако в некоторых конкретных ситуациях невозможно решить возникающие проблемы даже путем использования интерактивных уроков. Так, учебными стандартами предусмотрено уменьшение числа часов на изучение математики, в то же время подчеркивается необходимость приобщения учащихся к творческой деятельности, овладения ими системой знаний, умений и навыков, дающей представление о предмете науки, ее методах, способах рассуждений.

В данной ситуации наиболее адекватной ее формой обучения является пара "урок-внеклассное мероприятие". Особенно она важна в математике, поскольку ей свойственна опора на обобщение, конкретизацию, систематизацию, аналогию, что даже проиллюстрировать на уроке очень трудно. Композиция "урок-внеклассное мероприятие" позволяет начатое в классе изучение учебного материала продолжить, например, на занятиях кружка. Эта форма занятия позволяет включать каждого учащегося в информационно-познавательную деятельность в соответствии с его психологическими особенностями, способностями и желаниями, дает возможность школьнику выбирать в изучении материала уровень либо обязательных результатов, либо продвинутой. В процессе внеурочной работы и факультативных занятий учитель получает возможность рассматривать с детьми материал более трудных тематических блоков обязательного минимума содержания образования в основной школе.

В табл. 5 представлена взаимосвязь типа, дидактической цели, содержание деятельности, интерактивной формы и результата урока.

Таблица 5. Соответствие между основными типами урока и его интерактивными формами

Тип урока	Дидактическая цель	Содержание деятельности	Интерактивные формы проведения урока	Результат
Урок изучения и первичного закрепления новых знаний	Создать условия для осознания и осмысления блока новой учебной информации	Использование заданий и вопросов, которые активизируют познавательную деятельность учащихся	Лекция, семинар, телеконференция, лабораторно-практический урок, дидактическая игра	Освоение новых знаний
Урок закрепления знаний и способов	Обеспечить закрепление знаний и способов	Применение пробных практических заданий, которые	Урок одной проблемы, экскурсия, консультация,	Осознанное усвоение нового учебного

деятельности	деятельности учащихся	сочетаются с объяснением соответствующих правил или обоснованием	игра-путешествие, киноурок	материала
Урок комплексного применения знаний и способов деятельности	Создать содержательные и организационные условия для самостоятельного применения учащимися комплекса знаний и способов деятельности	Применение тренировочных упражнений, заданий, которые выполняются учащимися самостоятельно	Творческий отчет, викторина, эвристические беседы, аукцион, деловые-ролевые игры, урок-интернет	Осознанное усвоение нового учебного материала
Урок обобщения и систематизации знаний и способов деятельности	Организовать деятельность учащихся по обобщению знаний и способов деятельности	Использование бесед и практических заданий	Урок-презентация проекта, дискуссия, ученическое исследование	Осмысление выполненной работы
Урок по проверке, оценке, коррекции знаний и способов деятельности	1. Обеспечить проверку и оценку знаний и способов деятельности учащихся (контрольный урок). 2. Организовать деятельность учащихся по коррекции своих знаний и способов деятельности	Использование тестовых заданий, устного (письменного) опроса, а также заданий различного уровня сложности (репродуктивного, продуктивного, творческо-поискового)	На уроках преобладает деятельность, направленная на постепенное усложнение заданий за счет комплексного охвата знаний, применение их на разных уровнях	Рефлексия, сравнение результатов собственной деятельности с другими, осмысление результатов

Организация проектирования информационно-познавательной деятельности предусматривает применение различных организационных форм деятельности, которые определяются взаимоотношениями между учащимися и учителем, между самими учащимися. В свою очередь эти виды отношений реализуются в индивидуальной, групповой, коллективной, фронтальной формах работы учащихся.

При проведении опытно-экспериментальной работы мы выяснили, что эффективно использование на уроке комбинаций нескольких форм. Так, на

этапе изучения нового материала наиболее результативной оказалась взаимосвязь групповой и фронтальной, или групповой и коллективной, или индивидуальной и фронтальной, или индивидуальной и коллективной форм. Выбор может происходить с учетом сложности изучаемого материала и индивидуальности учащихся. Переход от одной формы деятельности к другой осуществляется разными способами. В частности, многовариантные самостоятельные работы позволяют сочетать индивидуальное выполнение задания с его коллективным обсуждением. Такие работы имеют единую основу, которая в зависимости от уровня подготовки учащихся корректируется с помощью набора указаний к выполнению предложенного задания. Использование таких заданий позволяет включать учащегося в проектирование информационно-познавательную деятельность в соответствии с его возможностями.

В психолого-педагогической и методической литературе существуют различные классификации методов обучения, но для достижения поставленных целей исследования нами выбрана классификация И.Я. Лернера [6]. За основу он взял характер познавательной деятельности учащихся и предложил следующее определение: метод обучения представляет собой систему целенаправленных действий учителя, организующего познавательную и практическую деятельность учащихся, обеспечивающую усвоение ими содержания образования.

И.Я. Лернер выделил пять конкретных методов обучения: информационно-рецептивный; репродуктивный; проблемное изложение; частично-поисковый, или эвристический, и исследовательский. Мы остановимся на рассмотрении следующих методов: информационно-деятельностного [6]; репродуктивного; частично-поискового, или эвристического; активных методов обучения.

При таком подходе можно проследить постепенное изменение характера информационно-познавательной деятельности учащегося от репродуктивного до творческо-поискового и оценить уровень сформированности учебно-познавательной компетентности.

**1. Информационно-деятельностный метод**, цель которого овладение учащимися знаниями и умениями через обучение в процессе деятельности, обучение на опыте, обсуждение реальных познавательных ошибок, компьютерный эксперимент, обучение на основе самостоятельного планирования всего процесса самообразования в рамках учебного занятия.

При формировании учебно-познавательной компетентности возможности реализации этого метода могут быть расширены за счет привлечения разнообразных средств обучения, в том числе и ИКТ, позволяющих сместить акцент со знаний как таковых на процесс их приобретения. Например, при подготовке задания учащийся включает в ответ информацию, полученную на основании различных источников (компьютерные энциклопедии и справочники; информация в компьютерных сетях, печатных источниках

информации; компьютерные и некомпьютерные каталоги; поисковые машины; формулирование запросов), и собственное видение путей решения обсуждаемой проблемы. Познавательная деятельность учащихся сводится к обогащению знаний, умений, формированию мыслительных операций.

**2. Репродуктивный метод**, целью которого является совершенствование знаний и формирование умений в типовых ситуациях за счет неоднократного воспроизведения сообщенных им знаний и действий по аналогии.

Особенности использования этого метода при формировании учебно-познавательной компетентности на примере математики у учащегося заключаются в том, что для многократного воспроизведения могут быть использованы базовые задачи школьного курса математики, что обеспечит эффективное усвоение основ информационно-познавательной деятельности, а также будет способствовать развитию его алгоритмической культуры.

**3. Частично-поисковый (или эвристический) метод**, его цель – овладение и творческое применение знаний и умений. Указанный метод характеризуется использованием специально подобранных учителем задач, активный поиск оригинальных решений которых направляется учителем.

Особенности использования этого метода основаны на существовании различных способов решения большинства математических задач и под управлением учителя учащиеся способны вести поиск наиболее оригинальных решений, что способствует формированию учебно-познавательной компетентности. Его сущность сводится к организации поисковой, творческой деятельности учащихся по решению новых для них проблем.

**4. Активные методы обучения**, цель которых самостоятельное овладение учащимися знаниями и умениями в процессе активной мыслительной и практической деятельности.

Д.Н. Кавтарадзе вводит следующее определение активных методов: «это методы, которые побуждают учащихся к активной мыслительной и практической деятельности в процессе овладения учебным материалом».

Активные методы обучения мы реализуем через систему специальных форм учебных занятий: мозговой штурм, круглый стол, форум, дебаты, проблемный семинар, ролевая игра, имитационная игра, деловая игра, фокус-группа и др.

В табл. 6 приведены формы учебных занятий и соответствующие им активные методы обучения. Справа в столбцах раскрываются результаты информационно-познавательной деятельности учащихся и качества формируемых знаний.

Табл. 6. Соответствие между формами учебных занятий и активными методами обучения

Активные методы	Формы учебных занятий	Результаты информационно-познавательной деятельности	Качество знаний
-----------------	-----------------------	--	-----------------

Проектный	Фокус-группа	- умение оформлять проект	Оригинальность; целесообразность; рациональность; конкретность; обобщенность.
Ситуационный	Мозговой штурм	- умение ориентироваться на нестандартный подход к изучаемому материалу; - умение работать с разнообразными источниками информации	Гибкость; оригинальность; широта; критичность; доказательность.
Игровой	Ролевая, имитационная, деловая игра	- умение принимать решения в условиях неопределенности и в обстановке условной практики; - умение произвести выбор наиболее рационального решения; - умение работать в коллективе	целесообразность; рациональность; активность.
Дискуссионный	Круглый стол, форум, дебаты, проблемный семинар	- умение излагать мысли; - умение аргументировать свои соображения; - умение обосновывать предлагаемые решения и отстаивать свои убеждения; - умение работать в группе, коллективе	Осознанность; оперативность; обобщенность; глубина; широта.

**Метод проектов**, цель которого приобретение и применение новых знаний (иногда путем самообразования, самореализации, самооценки).

Особенности использования этого метода заключаются в том, что он предполагает проживание учащимся конкретных ситуаций, преодоление трудностей, приобщение его к проникновению в глубь явлений, процессов; конструирование новых объектов, процессов и т.д.

В основе этого метода лежит творчески-практический характер, позволяющий учащимся разработать некоторый интеллектуальный продукт, который, с одной стороны, является новой авторской разработкой, а с другой – имеет вполне прикладное значение и может быть в определенных условиях внедрен в практическую деятельность.

Как показала опытно-экспериментальная работа, польза выполнения таких проектов высока. Во-первых, чтобы подготовить проектное задание, учащимся надо найти нужную информацию в базах данных, компьютерных сетях, печатных источниках информации (справочниках и словарях, каталогах, библиотеках), достаточно глубоко изучить соответствующий теоретический материал и познакомиться с подобными существующими разработками. Стимулируется их собственная информационно-познавательная деятельность. Во-вторых, они самостоятельно исследуют потребности людей, различных производственных или общественных организаций в тех продуктах, над

которыми работают. В-третьих, достаточно длительно тренируются в творческой, проектно-конструкторской и практической деятельности, разрабатывая свой проект. Таким образом, они накапливают полезные информационные, аналитические, проектировочные, конструктивные, организаторские, рефлексивные умения, которые необходимы для самостоятельной жизнедеятельности. Учебные умения и навыки, формирующиеся в процессе деятельности в логике учебного проекта, представлены в табл. 7.

Табл. 7. Учебные умения и навыки, формирующиеся у учащихся в логике учебного проекта

Классификация учебных умений	Содержание учебных умений и навыков
Рефлексивные умения	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Осмысление задачи, для решения которой недостаточно знаний;</li> <li>- ответы на вопрос о том, чему нужно научиться для решения поставленной задачи</li> </ul>
Исследовательские (поисковые) умения	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Самостоятельное генерирование идей, т.е. изобретение способа действия путем привлечения знаний из различных областей;</li> <li>- самостоятельный поиск недостающей информации в информационном поле;</li> <li>- запрос недостающей информации (у эксперта: преподавателя, консультанта, специалиста);</li> <li>- стремление найти несколько вариантов решения проблемы;</li> <li>- выдвижение гипотез;</li> <li>- установление причинно-следственных связей</li> </ul>
Навыки оценочной самостоятельности	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Объективная оценка результатов своей деятельности и деятельности партнеров</li> </ul>
Умения и навыки работы в сотрудничестве	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Коллективное планирование;</li> <li>- взаимодействие с любым партнером;</li> <li>- оказание взаимопомощи в группе в решении общих задач;</li> <li>- поиск и исправление ошибок в работе других участников группы</li> </ul>
Организаторские умения и навыки	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Проектирование процесса;</li> <li>- планирование деятельности, времени, ресурсов;</li> <li>- принятие решений и прогнозирование их последствий;</li> <li>- анализ собственной деятельности (ее хода и промежуточных результатов)</li> </ul>
Коммуникативные умения	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Инициирование учебного взаимодействия с взрослыми (диалог, конференция и т.д.);</li> <li>- овладение умением распределять внимание, поддерживать его устойчивость;</li> <li>- воспринимать и адекватно интерпретировать сигналы от партнера по общению и от себя, получаемые в ходе</li> </ul>

	совместной деятельности
Презентационные умения и навыки	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Навыки монологической речи;</li> <li>- уверенное поведение во время выступления;</li> <li>- артистизм;</li> <li>- использование различных средств наглядности при выступлении;</li> <li>- ответы на незапланированные вопросы</li> </ul>

При проектировании занятий по математике учитель должен стремиться создать на уроке такие условия, которые каждому учащемуся дадут возможность поверить в то, что нет никаких ограничений для его творчества, тогда и воображение пойдет по пути поиска истинного решения. При этом учитель может сочетать работу в парах, в группах с индивидуальной работой.

Методы обучения применяются в единстве с определенными средствами обучения. Средства обучения – «материальные и идеальные объекты, которые вовлекаются в образовательный процесс в качестве носителей информации и инструмента деятельности педагога и учащихся» [15, с. 402].

Один и тот же учебный материал может быть представлен различными средствами обучения: печатные издания, аудиоматериалы, видеоматериалы, мультимедиа- и гипермедиапродукты и т.д.

Перечислим средства обучения, которые могут быть использованы при формировании учебно-познавательной компетентности на основе содержания учебного материала: информационные, дидактические и технические.

К основным **информационным** средствам обучения относятся компьютерные энциклопедии, каталоги, справочники, презентации и учебники; информация в Интернет-ресурсах и базах данных предметной области, в печатных источниках информации (справочниках и словарях, каталогах, библиотеках); поисковые машины; формулирование запросов; наглядные средства обучения для учащихся [11, с. 194].

К **программным** продуктам учебного назначения относятся электронные варианты следующих учебно-методических материалов:

- компьютерные презентации иллюстративного характера;
- электронные словари-справочники и учебники;
- лабораторные практикумы с возможностью моделирования реальных процессов;
- программы-тренажеры;
- тестовые системы [12].

Существует большое количество электронных учебных изданий, образовательных интернет-сайтов, инструментальных программ, которые можно использовать на занятиях по математике, в том числе при проектировании и проведении уроков геометрии. В табл. 8 перечислены основные учебные наглядные пособия и цифровые образовательные ресурсы (ЦОР), используемые на уроках математики.



Табл. 8. Учебные наглядные пособия и ЦОР, используемые на уроках математики

Название ЦОР	Издатель ЦОР
1. Открытая математика 2.6. Планиметрия.	ООО «Физикон»
2. Математика. 5 – 11 класс. Практикум.	ЗАО «1С»
3. Математика. 5 – 11 класс.	ООО «Дрофа»
4. Набор ЦОР к учебнику «Геометрия 7 – 9 класс», Атанасян Л.С. и др.	ЗАО «1С»
5. Набор ЦОР к учебно-методическому комплекту Шарыгина Д.И. «Геометрия 7 – 9 класс».	ООО «Дрофа»
6. Геометрия 9. «Динамическая геометрия»	ОАО Издательство «Просвещение»

Анализ содержания электронных учебных изданий и сетевых информационных ресурсов показал, что в них представлен широкий спектр различных объектов, которые могут эффективно применяться при проектировании и проведении уроков математики. К таким объектам относятся:

- 1) видеофрагменты;
- 2) виртуальные модели;
- 3) компьютерные тесты (для отработки учебных умений, для контроля качества знаний и уровня сформированности умений);
- 4) тексты задач и в ряде случаев с образцами их решения (в том числе рисунки, чертежи к условиям задач, графические представления реального объекта);
- б) формулы, графики, диаграммы;
- 7) таблицы (в том числе динамические, электронные, в частности в практических задачах).

Для решения задач и выполнения упражнений могут широко использоваться разнообразные электронные тренажеры, репетиторы.

Следует отметить, что при использовании готовых обучающих программных продуктов очень важным моментом является их критическая оценка. Учителя самостоятельно определяют место программных средств в учебном процессе и их педагогическую эффективность, оценивают результаты их применения. С перечисленными вопросами тесно связаны проблемы отбора материала, при работе с которым компьютер будет наиболее полезен. Одновременно следует выявить и темы, более эффективно изучаемые традиционными методами, без компьютера.

Перечислим ниже информационно-коммуникационные технологии, которые способствуют появлению новых форм обучения деятельности, предназначенных для организации проектирования информационно-познавательной деятельности учащихся на примере математики.

1. Проведение компьютерных экспериментов с использованием готовых моделей объектов и процессов, в том числе с использованием мультимедийных технологий.

2. Создание информационных объектов, в том числе с использованием наглядно-иллюстративного материала (схемы, таблицы, анимации, мультимедиа) для оформления результатов проектной и учебной работы.

3. Создание простейших моделей объектов и процессов в виде изображений и чертежей, динамических (электронных) таблиц, программ.

4. Создание презентаций результатов информационно-познавательной и практической деятельности.

5. Поиск и обработка дополнительной информации в виртуальной образовательной среде для решения определенной проблемы.

Осуществляется поддержка с помощью ИКТ различных видов информационно-познавательной деятельности учащихся на уроках:

- конструирование (конструктивные среды);
- изобразительное искусство (раскраски, рисовалки, артстудии);
- компьютерное моделирование;
- проектная деятельность.

Как видим, возможности применения ИКТ при обучении учащихся весьма разнообразны. Использование информационно-коммуникационных технологий на примере математики рассматривается как предпочтительное средство организации проектирования информационно-познавательной деятельности учащихся, если они реализуют не только информационную функцию (знакомство учащихся с историей возникновения идей, их развитием, с разными точками зрения на те или иные концепции и т.д.), но и интеграционную функцию урока (формирование системности знаний, понимание взаимосвязей понятий, способов деятельности, умений применять различные методы в решении задач, выделять межпредметные связи и т.д.).

Таким образом, ИКТ создает благоприятные условия для развития личности обучаемого, подготовки его к самостоятельной продуктивной деятельности в условиях информационного общества. Как отмечает И.Г. Захарова, «интегрируя ИКТ в образовательный процесс, можно обеспечить: развитие конструктивного, алгоритмического мышления благодаря особенностям общения с компьютером и работе со специализированными обучающими программами; развитие творческого мышления за счет изменения содержания репродуктивной деятельности, выполнения заданий эвристического, исследовательского характера в среде интеллектуальных обучающих систем и моделирующих программ; развитие коммуникативных способностей на основе выполнения совместных проектов, в ходе проведения компьютерных деловых игр; формирование умений в принятии оптимальных решений и адаптации в сложной ситуации (например, при работе с программами-тренажерами: см. «1С: Репетитор. Математика (часть I)», а также в ходе компьютерных экспериментов на основе моделирующих программ и

др.); достижение уровня компетентности в области информационных и коммуникационных технологий, необходимого для успешной социальной и профессиональной адаптации обучаемого» [3].

Охарактеризуем основные **технические** средства, которые используются при изучении учебной дисциплины: аудио- и видеосредства, компьютер, интерактивная доска.

**Интерактивная доска** – это устройство, позволяющее лектору или докладчику объединить три различных инструмента: экран для отображения информации, обычную маркерную доску и интерактивный монитор. Доска дает возможность демонстрировать слайды, видео; делать пометки, рисовать, чертить различные схемы, как на обычной доске; в реальном времени наносить на проецируемое изображение пометки; вносить любые изменения и сохранять их виде компьютерных файлов для дальнейшего редактирования; печати на принтере, рассылки по факсу или электронной почте. В сфере образования они позволяют учителю работать с электронной картой, схемой, рисунком, картиной.

В качестве **дидактического** средства обучения мы предлагаем использовать учебную задачу как «... средство целенаправленного формирования знаний, умений и навыков» [9, с. 22].

При организации информационно-познавательной деятельности осуществляется активное включение учащихся в процесс решения разработанной системы разноуровневых задач. В таких задачах, богатых математическим и прикладным содержанием, возможно рассматривать самые разнообразные применения математики в производстве, науке, геодезии, навигации, технике. Такие задачи позволяют использовать увлекательные факты, сведения, примеры; вовлекать учащихся в практическую деятельность по применению теоретических знаний; логически увязывать неизвестное с известным; учить учащихся находить причинно-следственные связи; способствуют формированию умений упорядочивать и структурировать получаемые знания; поиску и усвоению учебной информации, обновлению информации. Приведем примеры таких задач по теме «Треугольники».

1. Одна из вершин земельного участка треугольной формы недоступна. Как измерить периметр этого участка, используя свойство средней линии треугольника?

2. Судно идет по прямой  $CC_1$  курсом  $90^\circ$ . Со стороны левого борта показался маяк А. Курсовой угол на маяк А из точки М равен  $120^\circ$ . Определить пеленг судна из точки А. (При решении этой задачи используются свойства прямоугольного треугольника).

3. Стебель камыша выступает из воды озера на 1 м. Его верхний конец отклонился от вертикального положения на 2 м, и он оказался на уровне воды. Найдите глубину озера в месте, где растет камыш.

При измерительных работах на местности бывает необходимо измерить площади отдельных земельных участков или выделить на местности участок определенной площади.

Выполнение этих работ может быть проведено различными способами.

1. Измерение площадей участков в виде простейших геометрических фигур. Задача: Ширина футбольных ворот равна 8 ярдам, высота – 8 футам. Найдите площадь футбольных ворот в квадратных футах (один ярд составляет три фута).

2. Измерение площадей участков в виде фигур неправильной формы (например, школьного участка). Подсчет площади участка можно произвести и прямо на местности, но удобнее составить план участка и уже по плану произвести подсчет. Для этого площадь на плане разбивают на простейшие фигуры (треугольники, прямоугольники, трапеции); площади каждой фигуры вычисляют в единицах плана и складывают.

3. Деление участков на равновеликие части, например на поля севооборотов.

4. Измерение площадей с извилистым контуром (например, площади пруда, болота, леса). Указанные приемы мало пригодны для определения площадей с извилистым контуром; такой участок пришлось бы разбивать на большое число фигур. В этом случае рекомендуется применять палетку. Далее подсчитывается натуральная площадь в соответствующих квадратных единицах.

Наиболее сложным моментом в разработке системы разноуровневых задач является отбор таких задач, которые бы раскрывали индивидуальные особенности учащихся (целеустремленность в поисках и принятии решений, способность ориентироваться в новых ситуациях, стремление к применению полученных знаний и т.д.), а также позволяли бы организовать проектирование информационно-познавательной деятельности учащихся на примере математики. Сформулируем рекомендации, позволяющие учителю конструировать и дополнять учебный материал учебников специальными заданиями и задачами (с привлечением задач прикладного содержания), обеспечивающими достижение обучающих и развивающих целей на примере математики:

1) формулирование (постановка) целей информационно-познавательной деятельности;

2) определение содержания материала, подлежащего усвоению учащимися;

3) выделение общеучебных и предметных умений учащихся, обеспечивающих достижение сформулированной цели;

4) выстраивание выделенных умений учащихся по степени сформированности и усложнения при достижении поставленной цели;

5) составление заданий в соответствии с формированием выстроенного набора умений (с учетом репродуктивной, продуктивной и творческо-поисковой деятельности);

6) выстраивание набора задач согласно принципу целостности и единства.

Выполняя систему разноуровневых задач, учащиеся не только активно овладевают содержанием курса математики, но и приобретают умения мыслить творчески. Это проявляется, например, в умении видоизменить задачу ситуацию с целью создать условия применимости того или иного метода, приема; в умении выделять и накапливать потенциально полезную информацию; в умении конструировать на базе данной задачи новые; в умении осуществлять самоконтроль, исследовать результат решения и т.п.

В качестве примера реализации сформулированных положений и рекомендаций приведем систему заданий, дополняющих содержательное ядро курса планиметрии основной школы и направленных на организацию проектирования информационно-познавательной деятельности на примере математики.

*Система заданий, направленных на освоение знаний и овладение умениями учащимися, включающих основные сведения о четырехугольниках*

В систему заданий должны быть включены основные положения, касающиеся свойств четырехугольников из разделов «Четырехугольники», «Площадь».

1. Определение многоугольника. Выпуклый и невыпуклый многоугольник.

2. Определение четырехугольника и его элементов (вершина, сторона, высота, диагональ).

3. Определение параллелограмма. Признаки и свойства параллелограмма.

4. Определение трапеции. Равнобедренная и прямоугольная трапеция.

5. Определение прямоугольника. Признак и свойство прямоугольника.

6. Определение ромба. Свойство ромба.

7. Определение квадрата. Свойство квадрата.

8. Понятие о площади многоугольника. Формулы для вычисления площади квадрата, прямоугольника, параллелограмма и трапеции.

Для успешности выполнения заданий перед учителем стоят следующие задачи: выделить общеучебные и предметные умения учащихся, актуализировать основные теоретические сведения.

*Предметные умения учащихся:*

- характеризовать и различать параллелограмм, прямоугольник, квадрат, ромб, трапецию;

- находить на рисунке названные четырехугольники, их стороны, вершины и углы;
- изображать на рисунке названные четырехугольники, заданные своими элементами;
- изображать на рисунке четырехугольника его диагонали и высоты;
- использовать свойства названных четырехугольников при решении задач;
- вычислять площади квадрата, прямоугольника, параллелограмма, трапеции по заданным элементам.

*Общеучебные умения учащихся:*

- выделять в параграфе основное ведущее знание;
- подбирать факты, примеры, чертежи, аргументирующие или иллюстрирующие то или иное изучаемое положение;
- самостоятельно изучать теоретический материал, выделяя основные вопросы (конспектирование, составление схем, таблиц, проведение доказательств на измененном чертеже и т.д.);
- составлять план изучаемого параграфа и выделять в нем алгоритмические предписания;
- выделять признаки понятия;
- организовать информационный поиск, необходимый для описания объектов и явлений;
- планировать структуру действий, необходимых для достижения заданной цели при помощи фиксированного набора средств.

*Образец карточки для индивидуальной работы учащегося по освоению темы «Четырехугольники»*

1. Через вершины  $A$  и  $B$  острых углов прямоугольного треугольника  $ABC$  провели прямые, параллельные катетам. Точка их пересечения  $D$ . Какой фигурой является четырехугольник  $ABCD$ , если: а)  $AC$  и  $BC$  равны; б)  $AC$  и  $BC$  не равны? В данной задаче устанавливается вид четырехугольника.

2. Через три данные точки проведите параллельные прямые так, чтобы две из них были одинаково удалены от третьей. Как должны быть расположены эти точки, чтобы задача имела решение? Сколько различных решений может иметь задача?

Для решения указанной задачи необходимо рассмотреть различное расположение точек. Если заданные точки не лежат на одной прямой, то задача имеет три решения (рис. 4). Если заданные точки  $A$ ,  $B$  и  $C$  лежат на одной прямой, то задача имеет решение в том случае, когда одна из них этих точек, например, точка  $B$ , принадлежит отрезку  $AC$  и делит его пополам. В остальных случаях задача не имеет решения.

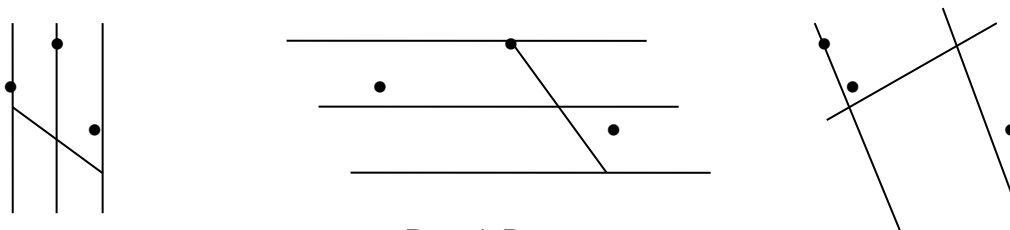


Рис. 4. Расположение точек

3. Точки  $M$  и  $N$  – середины сторон  $AB$  и  $AD$  параллелограмма  $ABCD$ . Прямые  $DM$  и  $BN$  пересекаются в точке  $P$ . Какую часть площади данного параллелограмма составляет площадь четырехугольника  $AMPN$ ?

Успешное решение задачи обеспечит знание геометрического факта, что  $S_{ADM} = S_{ANB} = \frac{1}{4} S_{ABCD}$ , откуда  $S_{PND} = S_{MPB}$ , но  $S_{PND} = S_{ANP}$  и  $S_{MPB} = S_{AMP}$ , откуда  $S_{AMPN} = \frac{2}{3} S_{AMD}$ , т.е.  $S_{AMPN} = \frac{1}{6} S_{ABCD}$ .

По итогам опытно-экспериментальной работы можно судить о том, что в результате применения предложенных форм, методов и средств обучения, способствующих осуществлять проектирование информационно-познавательной деятельности, происходит не только освоение учащимися содержания учебной дисциплины, овладение системой знаний, формирование информационных, аналитических, проектировочных, конструктивных, организационных умений, но и преобразование ценностного отношения к знанию, развитие системы ценностей (понимание учащимися сущности изучаемых проблем; убежденность в значимости получаемых знаний). Имитационное моделирование, создание ситуации выбора, микроисследование, активные методы обучения (дебаты, ролевые игры), метод проектов и другие. имеют своей целью обсуждение проблемы (задачи) в направлении целостного жизненного осмысления, развития, углубления и расширения смыслов в лично принятой проблеме учащимся. При организации информационно-познавательной деятельности учащихся по учебным проектам совместно с учителем ставится проблема, рассматривается ее значение, т.е. создается атмосфера, активизирующая учащихся для работы над проектом. Примеры тем проектов: «Жизнь и деятельность Пифагора», «Геометрические тела», «Природа симметрии и симметрия природы».

Нами экспериментально установлено, что систематическое использование подобных форм, методов и средств обучения деятельности приводило к тому, что учащийся, осмысляя и переосмысляя учебные ситуации в контексте жизненного события, извлекал из них новые способы деятельности, вырабатывал собственное отношение к ним, что давало ему возможность применять полученные возможности в других ситуациях, обнаруживать перспективы своего личностного развития и ставить познавательные задачи по достижению этих перспектив.

## Список литературы

1. Бордовский Г.А. Педагогическое образование: современные вызовы // Высшее образование сегодня. 2005. №12. С. 14-20.
2. Воровщиков С.Г. Учебно-познавательная компетентность школьников: опыт системного конструирования // Завуч. Управление современной школой. 2007. № 6. С. 81-103.
3. Захарова И.Г. Информационные технологии в образовании: Учеб. пособие для студ. высш. учебных заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2003.
4. Из проекта стандарта основного общего образования // Математика в школе. 2010. №7. С. 29.
5. Концепция государственных стандартов общего образования. М., 2014.
6. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. М.: Педагогика, 1981. 186 с.
7. Майер, В.Р. Методическая система геометрической подготовки учителя математики на основе новых информационных технологий: Монография. Красноярск. РИО КГПУ, 2001. 368 с.
8. Осенчугова Т.В. Обучение физики на основе системы занятий как средство формирования учебно-познавательной компетентности: Дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Н. Новгород, 2006.
9. Саранцев Г.И., Миганова Е.Ю. Функции задач в процессе обучения // Педагогика. 2001. №9. С. 19-24.
10. Саранцев Г.И. Методическая система обучения предмету как объект исследования [Электронный ресурс] - <http://portalus.ru>, 2007.
11. Степанова И.Ю. Становление методической компетентности будущего учителя информатики: Учебно-метод. пособие: В 2 ч. Ч 1. Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2008. 296 с.
12. Темербекова А.А. Методика преподавания математики: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Гуманит. изд.центр ВЛАДОС, 2003. 176 с.
13. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования: проект [электронный ресурс] / [Российская академия образования] / Под ред. А.М. Кондакова, Л.П. Кезина. <http://standart.edu.ru>
14. Харитоновна О.В. Развитие учебно-познавательной компетентности старшеклассников на уроках геометрии: Дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02. СПб, 2006. 167 с.
15. Хуторской А.В. Современная дидактика: Учебник для вузов. СПб.: Питер, 2001. 544 с.
16. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. 2003. №2. С. 58-64.



## **ГЛАВА 5. АНАЛИЗ СОВРЕМЕННЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ САМОРЕГУЛЯЦИИ**

Одной из фундаментальных проблем психологии является изучение саморегуляции. Сложившись как самостоятельное направление в XX в., психология саморегуляции продолжает развиваться, сохраняя свою актуальность как для организации общества в целом, так и для каждого индивидуально.

Традиционно аспекты саморегуляции изучались в рамках психологии труда и спорта. В общеметодологическом плане психология саморегуляции разрабатывалась в работах К.А. Абульхановой-Славской, П.К. Анохина, Н.А. Бернштейна, Б.В. Зейгарник, Е.А. Климова, О.А. Конопкина, Г.С. Прыгина и др.

Однако за последние десятилетия проблемное поле психологии саморегуляции расширилось. Теперь интерес к саморегуляции лежит в области учебной деятельности, семейного воспитания, психологического здоровья, политической сферы и т.д., а также охватывает не только взрослые возрасты, но и ранний, дошкольный и школьные периоды.

Проведем анализ современных теоретических и эмпирических исследований саморегуляции и выявление основных направлений ее изучения в отечественной науке.

Опираясь на материалы, находящиеся в открытом доступе в системе Интернет (в том числе авторефераты диссертаций, диссертации, публикации и т.д.), мы проанализировали современные исследования саморегуляции в отечественной психологии.

Основным направлением современной психологии саморегуляции является изучение различных аспектов саморегуляции и ее формирования в онтогенезе. Так, Г.А. Виленской впервые было проведено исследование регуляции поведения у детей 3-36 месяцев на примере монозиготных, дизиготных близнецов и одиночно рожденных детей [13]. Было показано, что регуляция поведения у этих групп имеет качественное своеобразие. Менее всего регуляция развита у монозиготных близнецов, которые входят в «группу риска» из-за недоношенности, родовых травм, сепарации друг от друга, проблем самоидентичности и т.п. Они чаще по сравнению с другими группами имеют речевое недоразвитие, «трудный» темперамент. Развитие регуляции в эмоциональной, когнитивной и психомоторной сфере у дизиготных близнецов протекает успешнее. У одиночно рожденных детей и дизиготных близнецов раньше, чем у монозиготных близнецов, формируются адекватные способы саморегуляции.

Не меньший интерес представляют исследования саморегуляции в дошкольном возрасте. С.В. Хусаинова в своей работе изучает типологические особенности развития саморегуляции поведения старших дошкольников [66]. Условием развития саморегуляции в дошкольном возрасте является

самостоятельность, которая у детей с «зависимым» типом формируется в условиях игровой деятельности. «Автономные» дошкольники более тщательно и успешно отражают значимые условия деятельности, чем «зависимые».

Е.С. Зими́на в диссертационной работе «Психологические условия формирования личностной саморегуляции младших школьников» исследует технологии формирования личностной саморегуляции в начальных классах, в основе которых лежат учебные ситуации, способствующие раскрытию личностных свойств детей, а также игровые занятия, целью которых является формирование самоконтроля, самоанализа и рефлексии. В результате автором были предложены критерии осознания младшими школьниками своего уровня личностной саморегуляции и разработана «концептуальная модель» формирования личностной саморегуляции у детей 7-11 лет [22].

Формирование личностной саморегуляции младших школьников в контексте общения со сверстниками исследует Е.С. Федосеева [62]. В своей диссертации она дает определение личностной саморегуляции младших школьников, определяет основные структурные компоненты и критериальные показатели ее качественного содержания. По мнению автора, именно партнерские отношения со сверстниками определяют процесс формирования личностной саморегуляции в начальной школе.

Е.А. Черкевич, изучая формирование саморегуляции психических состояний подростков, уточняет в своей работе понятие «психическое состояние», представляет структурно-уровневую модель саморегуляции психических состояний (физиологический, психофизиологический, психологический, социально-психологический уровни), описывает психологические механизмы саморегуляции психических состояний подростков (физиологический, релаксация, мотивационный, волевой, рефлексивный). В результате исследования делается вывод о том, что саморегуляция психических состояний подростка – это «процесс сознательного воздействия на самого себя с целью намеренного изменения, преобразования им своих психических состояний, которые характеризуются противоречивостью, неоднозначностью протекания, что проявляется, с одной стороны, в несформированности индивидуальной системы осознанной саморегуляции психических состояний, неумении гибко и адекватно реагировать на изменения условий, ситуации, неспособности планировать свои действия, направленные на изменение и преобразование состояний, а с другой – в переходе от преимущественно реактивного поведения к действиям, соответствующим сознательно поставленным целям, в понимании важности саморегуляции психических состояний и знании некоторых конструктивных способов ее осуществления» [67, с. 162]. Для формирования положительных психических состояний у подростков в опытно-экспериментальной работе использовали социально-психологический тренинг и методы активного обучения.

М.В. Птуха, Ю.А. Давыдова, Е.М. Панченко в своей публикации представляют результаты исследования саморегуляции у подростков и студентов разного пола [54]. Сравнительный анализ саморегуляции у школьников и студентов показал, что саморегуляция формируется у девушек раньше, чем у юношей. При этом достоверных различий между показателями саморегуляции девушек-подростков и девушек-студентов выявлено не было. В подростковом возрасте развитие саморегуляции у девушек находится на более высоком уровне, чем у подростков мужского пола. При этом у мальчиков прослеживается динамика развития саморегуляции от подросткового к студенческому возрасту.

В диссертационном исследовании К.В. Злоказова предлагается анализ саморегуляции личности с позиции многомерно-функционального подхода [23]. Опираясь на анализ теоретических источников, автор определяет четыре структурных компонента саморегуляции: предпосылки; побудительные характеристики; качества, способствующие саморегуляции; процессуальные свойства. Процесс саморегуляции возможен только при наличии гармонических переменных всех структурных компонентов саморегуляции. Разноуровневость саморегуляции выражена, по мнению К.В. Злоказова, ее связями с психофизиологическими особенностями, личностными характеристиками, проявлениями личностных качеств (способствующих саморегуляции), свойствами личности, обеспечивающими процесс регуляции.

Активно изучается саморегуляция в ее связи с различными личностными характеристиками в школьном возрасте. Например, В.Е. Василенко в работе «Интеллектуально-личностное развитие школьников в связи с особенностями их поведенческой регуляции» доказывает, что школьники 9-12 лет, имеющие высокий уровень саморегуляции, обладают более развитым интеллектуальным развитием (особенно в сфере вербального интеллекта) [12].

А.В. Ванин в диссертации описывает взаимосвязь осознанной саморегуляции и временной перспективы у старшеклассников. Автор установил, что временная перспектива в ранней юности формируется под влиянием осознанной саморегуляции и проявляется в умении планировать, ставить реалистичные цели в настоящем. Высокий уровень саморегуляции коррелирует с направленностью на будущее и активностью в настоящем, низкий уровень – с фиксацией на прошлом, безынициативностью в настоящем. Моделирование и осознанная саморегуляция в целом в старшем школьном возрасте «участвуют в построении достижимого образа будущей профессии в настоящем, тем самым, содействуют и увеличению уровня решительности в выборе профессии» [11, с. 21].

Роль рефлексии в становлении саморегуляции у подростков представлена в диссертациях Д.Б. Петровой и О.В. Русаковой. В ходе эксперимента Д.Б. Петровой было доказано, что рефлексия в подростковом возрасте связана с программированием, оценкой результата, гибкостью. Автор отмечает: «Рефлексия как осознание собственной индивидуальности лежит в основе

(задает) потребности продумывать способы своего поведения для достижения поставленной цели, способности перестраивать планы и программы исполнительских действий при рассогласовании результатов и целей, устойчивость субъективных критериев оценки результатов» [50, с. 9]. То есть рефлексия является фактором, определяющим уровень сформированности саморегуляции или, как пишет О.В. Русакова, системообразующим компонентом в структуре саморегуляции [56].

Результаты изучения саморегуляции мыслительной деятельности излагаются О.М. Краснорядцевой в статье «Особенности «чувствительности к проблемам» у детей младшего школьного возраста как проявление саморегуляции мыслительной деятельности» [31]. В ходе анализа полученных данных было установлено, что в семилетнем возрасте возникают индивидуальные особенности поведения в проблемных ситуациях, связанные с личностными установками, регулирующими поведение. Были выделены три группы детей с различными эмоциональными и вербальными характеристиками, регулирующими поведение. Первая группа – дети, которые способны самостоятельно выходить за рамки инструкции, сформулировать вопросы, самостоятельно сделать выводы о имеющихся противоречиях и самостоятельно попытаться их разрешить. Вторая группа состоит из школьников, которые выделяют противоречия, но пытаются их как-то объяснить, чтобы уйти от проблемы. Третья группа – это дети, у которых отсутствует саморегуляция мышления либо только начинает формироваться. Они затрудняются в самостоятельной работе над ситуацией и вопросы адресуют взрослому, формулируя их спонтанно и непроизвольно. О.М. Краснорядцева отмечает: «Развитие аналитических возможностей ребенка стимулирует побуждение к непроизвольной, спонтанной формулировке вопросов. Этот непроизвольный процесс перехода от возможности поставить вопрос к потребности сформулировать его направлен на взрослого, к которому этот вопрос и адресован. Внутренние основания этого процесса составляют степень детализации и особую функцию эмоций, связанную с их участием в формирующейся саморегуляции» [там же, с. 47].

Е.М. Коноз занимается изучением взаимосвязи саморегуляции и экстраверсии и нейротизма [29, 42]. В ходе работы было доказано, что для экстравертов, интровертов, нейротиков и стабильных характерны различные по структуре комплексы индивидуально-типических особенностей саморегуляции произвольной активности. Показана возможность коррекции слабых звеньев саморегуляции, в том числе при гармоничном стиле и при повышении общего уровня саморегуляции.

Исследования Е.А. Ароновой посвящены изучению взаимосвязи саморегуляции и самосознания в старшем школьном возрасте [1, 3, 44, 45]. Полученные результаты свидетельствуют о том, что связь компонентов саморегуляции и самосознания неодинакова. Тесные связи диагностированы между самоуважением, позитивным самоотношением и моделированием и

гибкостью. В ранней юности саморегуляции содействует стойкость в достижении цели, ориентация на настоящее, позитивное самоотношение, стремление к самоактуализации. Автор описывает обеспеченность регуляции средствами самосознания: «Реализации функции планирования целей способствует ориентация на внешний порядок и управление другими людьми. Реализации функции моделирования значимых условий – это эмоционально-значимое восприятие действительности и самоуважение. Реализации программирования действий – ориентация на внешний порядок и самореализацию. Функции гибкости (или внесения коррекций) способствует творческая направленность самосознания, готовность к коммуникации и ориентации на себя. Для регуляторного свойства самостоятельности необходимы независимость, спонтанность и уверенность в себе» [2, с. 23].

Все больший интерес вызывает связь саморегуляции и учебной деятельности и их воздействия друг на друга. И.М. Захарова в своем диссертационном исследовании впервые описала структурно-функциональные взаимосвязи между звеньями системы осознанной саморегуляции деятельности в типологических группах «автономных», «смешанных» и «зависимых» школьников. Было показано, что несмотря на высокий уровень сформированности отдельных звеньев саморегуляции учебная деятельность неэффективна, поскольку отсутствуют межфункциональные связи между ними. Автор также описывает механизмы, влияющие на стилевые особенности протекания регуляции, и отмечает, что «особенности протекания регуляторных процессов в типологических группах связаны с типом информационного обмена со средой» [21, с. 155]

Н.Л. Росина в диссертационном исследовании прорабатывает проблему формирования саморегуляции у младших школьников в учебной деятельности [55]. Впервые была предпринята попытка определения саморегуляции детей 7-8 лет на этапе адаптации к школьному обучению, а также изучались особенности осознания первоклассниками собственных возможностей саморегуляции. В ходе эксперимента выявлены условия, оптимизирующие саморегуляцию в процессе учебной деятельности, а общая способность к саморегуляции представлена как общая способность к обучению.

А.К. Осницкий и Н.В. Астахова в статье излагают результаты исследования роли осознанной саморегуляции в учебной деятельности подростков, обучающаяся в классах КРО [47]. Учащиеся КРО имеют более низкий уровень умственного развития, следствием чего является несформированность саморегуляции, неумение и нежелание использовать умения саморегуляции. Процесс саморегуляции у таких подростков имеет специфический дефект, который выражается в низкой сформированности моделирования условий и оценивания результатов.

Саморегуляции учебной деятельности в период перехода от ранней юности к студенческому возрасту посвящена работа А.В. Зобкова [24]. В результате исследования были выявлены механизмы саморегуляции учебной

деятельности и определены саморегуляционные качества личности в юношеском возрасте. На основании полученных данных разработана модель «целостного личностного механизма» саморегуляции учебной деятельности, что нашло свое отражение в программе «формирования мотивационной составляющей механизма саморегуляции учебной деятельности студентов-первокурсников».

В дальнейших своих исследованиях А.В. Зобков продолжает разрабатывать тему взаимосвязи саморегуляции и учебной деятельности. В 2013 г. вышла статья, где он излагает теоретико-концептуальные положения интегральной саморегуляции субъектом учебной деятельности и пишет «... саморегуляционный тип обучения – это такой тип обучения, который контролируется и регулируется самим учащимся, позволяя ему осуществлять выход за пределы заданного педагогом учебного материала, проявлять самостоятельность и инициативность в решении учебных заданий, а также активное целеосуществление в условиях непосредственного взаимодействия с обучаемым и другими участниками обучения» [25, с. 24]. Автор предлагает теоретическую поликомпонентную модель саморегуляции субъектом учебной деятельности и выделяет такие ее структурные компоненты, как диагностико-планирующий, мотивационный, самооценочно-рефлексивный, операционально-исполнительный, контрольно-самоконтрольный, результативный и утверждающе-самокоррекционный.

И.В. Лысенко предлагает в своей работе осмысление идеи о формировании у старшеклассников опыта личностной саморегуляции в учебной деятельности [35]. В результате исследования были определены компоненты личностной саморегуляции (ценностно-смысловой, операционально-логический, эмоционально-волевой и рефлексивный), критерии и этапы ее формирования. Также автор предлагает модель процесса формирования саморегуляции в ситуации учебной деятельности, которая состоит из трех этапов: адаптации, накопления субъектного опыта и саморегулирующей. По мнению И.В. Лысенко, важную роль при этом выполняет осознание значимости учебной деятельности, рефлексия смысла учения, волевые усилия, затрата времени, рациональность предпринимаемых учебных действий. Важным условием формирования саморегуляции в условиях учебной деятельности выступают субъект-субъектные отношения между учеником и учителем и учебные ситуации как стимулятор саморегуляции. Эксперимент позволил выделить группы старшеклассников. Например, у школьников с высоким уровнем развития саморегуляции была диагностирована развитая рефлексия, способность к самостоятельной постановке цели, решению проблем и нестандартных задач; умение преодолевать трудности в учебной деятельности. Старшеклассники с неразвитой саморегуляцией формально относятся к учению, пассивны при решении нестандартных задач, несамостоятельны, имеют слабую рефлексивность.

А.О. Прохоров в своей статье представляет исследование саморегуляции психических состояний в учебной и педагогической деятельности [53]. Школьники в своей деятельности использовали четыре основных способа регуляции психических состояний: групповое общение, самоприказы, отключение-переключение внимания и двигательная (мышечная) разрядка. У педагогов была выявлена трехуровневая система саморегуляции состояний: базовый уровень – положительная мотивация, позитивные установки в отношении своего труда; уровень текущей саморегуляции – пролонгация положительно окрашенных состояний; третий уровень – оперативная саморегуляция. Также А.О. Прохоров занимается изучением технологий психической саморегуляции состояний и вопросом обучения методам саморегуляции различных возрастных категорий [53].

Развитие саморегуляции в условиях закрытой (кадетский корпус) и открытой (средняя общеобразовательная школа) образовательной среды рассматривается в работах Л.М. Додовой [19], Ж.А. Левшуновой [33, 34] и др. Так, было определено, что становление механизмов саморегуляции наиболее успешно проходит в условиях кадетского корпуса. У кадет представлен гармоничный стиль саморегуляции в отличие от школьников. Среди них преобладает акцентуированный стиль саморегуляции произвольной активности. При этом было выявлено, что самостоятельность и гибкость в представленных группах достоверных различий не имеют, что свидетельствует о том, что они формируются в независимости от образовательной среды. Однако исследования показывают, что кадетский корпус как особо организованная образовательная среда обладает некоторыми факторами, которые способствуют более успешному формированию саморегуляции в подростковом и юношеском возрасте.

О роли саморегуляции в профессиональном самоопределении учащихся пишет А.К. Осницкий, который утверждает, что «не столько сами по себе интересы учащихся, ориентация и мотивированность, сколько их согласованность с имеющимися умениями саморегуляции определяют успешность обучения и профессионального самоопределения подростков» [48, с. 53]. Ученый отмечает, что неуспевающие обучающиеся при неуспешности деятельности не анализируют причины неуспеха, а начинают работу сначала. Успевающие же учащиеся способны анализировать полученные результаты и корректировать деятельность по ходу выполнения задания. Это касается и овладения профессиональными умениями.

Н.В. Бякова, Е.А. Медовикова изучают саморегуляцию как условие успешности профессионального обучения [9, 10, 36]. В ходе экспериментальной работы Н.В. Бякова делает вывод о том, что между успешностью профессионального обучения и опытом осознанной саморегуляции существует тесная связь. Успешность профессионального обучения определяется прежде всего ценностным, операциональным и привычно активизирующим компонентами. Анализируя полученные данные,

автор отмечает, что «регуляторный опыт является значимым условием успешности профессионального обучения. Студенты с развитыми характеристиками регуляторного опыта демонстрируют высокий уровень успешности профессионального обучения. Различные компоненты регуляторного опыта по-разному оказывают влияние на успешность профессионального обучения: на младших курсах успешность детерминируется рефлексивным и ценностным компонентом регуляторного опыта, на старших – компонентами привычной активизации, операциональным, сотрудничества и ценностным» [8, с. 21]. В заключение Н.В. Бякова предлагает технологию производственной практики как средства становления регуляторного опыта будущего специалиста.

Диссертация Т.О. Отт посвящена проблеме саморегуляции учебно-профессиональной деятельности студентов на различных этапах обучения в вузе [49]. Результаты экспериментального исследования свидетельствуют о том, что продуктивность учебной деятельности зависит от уровня сформированности осознанной саморегуляции. Студенты первого курса, находящиеся на стадии адаптации к обучению в вузе, обладают такими особенностями, влияющими на саморегуляцию, как мотивация избегания неудач, направленность на себя, разрозненное восприятие времени, неадекватная самооценка, неспособность доводить дело до конца, низкий уровень планирования и самостоятельности. У студентов третьего курса наблюдается иная картина. У них преобладает мотивация достижения успеха, они самостоятельны, инициативны, имеют высокий уровень планирования, способны к выбору способов поведения. На основе полученных данных была разработана иерархическая многоуровневая модель определения интегрального показателя саморегуляции учебно-профессиональной деятельности студентов.

Актуальным является изучение саморегуляции у детей и подростков в из «группы риска»: с отклонениями в поведении, интеллектуальными нарушениями, находящимися в трудной жизненной ситуации и т.п., а также взрослых с девиантным поведением. О.Г. Кириллова, изучая механизмы саморегуляции у подростков с аддиктивным поведением, приходит к выводу, что аддиктивное поведение есть следствие несоответствия внешней регуляции (от взрослых) и внутренней (собственной). Механизмом, нарушающим способность к саморегуляции, является негативизм (в отклоняющейся от нормы форме) [26].

М.Д. Привина в своих публикациях описывает опыт исследования саморегуляции поведения у мальчиков с отклоняющимся поведением, воспитанников социальных приютов [51, 52].

В исследовании О.В. Дубровиной отражены итоги изучения темы «Психическая саморегуляция как средство гармонизации Я-концепции личности с виртуальной аддикцией» [20]. В ходе эксперимента выявлены и обоснованы особенности саморегуляции виртуальных аддиктов: «Уровень неосознанной саморегуляции характеризуется выраженностью состояний



тревожности, фрустрации и агрессивности и преобладанием относительно продуктивных и непродуктивных когнитивных и эмоциональных копинг-стратегий, используемых в качестве средств саморегуляции. Уровень осознанной саморегуляции виртуальных аддиктов и учащихся группы риска характеризуется низкой степенью развития функциональных компонентов саморегуляции произвольной активности» [там же, с. 4]. Наиболее развит у испытуемых такой компонент саморегуляции, как ориентация во времени. Доказано, что развитие психической саморегуляции у личностей с виртуальной аддикцией способствует повышению уровня личностной саморегуляции.

Диссертация М.Д. Гаралевой посвящена изучению индивидуально-типических особенностей саморегуляции агрессивного поведения [16]. Выборка исследования представлена группами мужчин в возрасте 25-28 лет: осужденные за агрессивно-насильственные преступления; мужчины, принимавшие участие в военных действиях; студенты различных институтов; спортсмены боевых видов спорта. Анализируя результаты эксперимента, автор делает выводы о том, что характер проявляемой агрессии зависит от степени развития саморегуляции и что каждому типу агрессивно-насильственного поведения свойственны ее индивидуальные особенности. Так, «планируемая агрессия» характеризуется высоким уровнем планирования деятельности, хорошим анализом внешних и внутренних условий, недостаточным прогнозом последствий собственных действий и слабым моделированием. «Спонтанная агрессия» определяется несформированной саморегуляцией. Субъекты с таким типом агрессии не производят оценку полученных результатов, не умеют программировать деятельность (их программа действий жестко закреплена и не меняется под влиянием условий), не могут сдерживаться и контролировать свое поведение. Агрессивное поведение, обусловленное психопатическими отклонениями личности, сочетается с совершенно неразвитой системой саморегуляции, т.е. отсутствуют компенсаторные процессы регулирования. Такие люди не могут и не желают контролировать свое поведение, в том числе и агрессивные поступки. Наблюдается неадекватное реагирование в условиях меняющейся обстановки, а высокие показатели регуляторной автономности свидетельствуют о том, что агрессивные действия совершаются самостоятельно, без чьей-либо помощи. Таким образом, отмечает автор, «характер агрессивного поведения (антисоциальный или просоциальный) зависит не только от направленности личности, но и от степени развития индивидуальной саморегуляции. Чем выше уровень ее сформированности, тем ниже риск формирования антисоциального поведения (агрессивно-насильственного)» [15, с. 25].

Отдельным направлением являются нейропсихологические исследования саморегуляции. Так, О.А. Семенова в своих работах описывает изучение произвольной саморегуляции у детей дошкольного и младшего школьного возраста [60, 61]. Например, в диссертации она изучает состояние программирования, регуляции и контроля деятельности у детей младшего

школьного возраста (7-8 и 9-10 лет), сопоставляет эти данные с результатами электроэнцефалографического обследования функциональной зрелости регуляторных систем и выявляет возрастную динамику состояния этих функций у детей с различной степенью зрелости мозговых систем. В результате были получены данные о том, в младшем школьном возрасте незрелость фронтоталамической системы оказывает негативное влияние на состояние управляющей функции. Незрелость регуляторных систем головного мозга негативно воздействует на функции программирования, регуляции и контроля в 7-8 лет. Анализ возрастной динамики произвольной регуляции свидетельствует о том, что программирование, регуляция и контроль деятельности с 7 до 10 лет то улучшаются, то ухудшаются. Это опровергает распространенное мнение о том, что эти функции с возрастом имеют только положительную динамику.

В более поздней публикации О.А. Семенова излагает результаты исследования произвольной регуляции не только в младшем школьном возрасте, но и в старшем дошкольном. Было доказано, что ситуация обучения способствует улучшению некоторых показателей программирования при переходе с 6-7 к 7-8 лет. В исследовании был выявлен парадокс, связанный с использованием речи как дополнительного средства саморегуляции и опосредования. Отмечено, что дети младшего школьного возраста более склонны проговаривать свои действия вслух, чем дошкольники. Это противоречит информации, изложенной в трудах О.К. Тихомирова [61, с. 45]. Существенное улучшение контроля за действиями выявлено при переходе с 6-7 к 7-8 годам. Именно с 6 до 10 лет происходят значимые положительные изменения в формировании функций программирования, регуляции и контроля деятельности.

Е.О. Седова в своей статье представляет результаты лонгитюдного исследования саморегуляции у обучающихся 2 и 5 классов и делает следующие выводы. Регуляторные системы начинают формироваться во время внутриутробного развития. Но чем старше ребенок, тем большее влияние на его деятельность и поведение оказывает воспитание (особенно стиль семейного воспитания). Проблемы психической саморегуляции в какой-то мере могут быть компенсированы личностно-мотивационным уровнем саморегуляции (III функциональный блок мозга) [58].

Е.О. Седова и Т.Г. Горячева описывают методику сенсомоторной коррекции, применяемую при работе с младшими школьниками с несформированной саморегуляцией [59]. В программу входят специальные упражнения (дыхательные, двигательные и др.), направленные на нормализацию активации нервной системы, развитие межполушарных мозговых связей и т.п. Дети учатся релаксации. Улучшение функционирования произвольной саморегуляции, по мнению авторов, способствует развитию произвольной саморегуляции, поскольку ребенок осуществляет контроль за выполнением движений и дыхания. К тому же в программе используются

игровые элементы (на внимание, с правилами), что также способствует развитию осознанной саморегуляции в младшем школьном возрасте.

Диссертационное исследование Е.А. Корнейчук посвящено изучению особенностей саморегуляции у учащихся 5-6 классов с нарушенным интеллектом с позиции нейрофизиологии [30]. Саморегуляция учебной и внеучебной деятельности исследована на основе моторных возможностей, импульсивных движений, анализа и планирования деятельности, мотивации умственной деятельности. Констатирующий эксперимент установил противоречия в развитии волевых процессов детей, половые различия в проявлении саморегуляции и типологические закономерности в проявлениях саморегуляции деятельности.

По-прежнему представляет интерес изучение саморегуляции у различных категорий граждан в их профессиональной деятельности, в том числе и в экстремальных условиях. Появляются отдельные работы, направленные на изучение саморегуляции у представителей МВД, Вооруженных Сил. Например, М.М. Бондаренко излагает опыт изучения взаимосвязи состояний тревожности и стилевых особенностей саморегуляции поведения юношей, проходящих действительную воинскую службу [7]. Анализ полученных результатов свидетельствует о том, что у солдат тревожность прежде всего отражается на планировании: повышение уровня тревожности непременно ведет к снижению возможности регуляторного процесса планирования. Ситуативная тревожность взаимосвязана с самостоятельностью, а личностная тревожность влияет на способность перестраиваться и корректировать действия в ходе деятельности при изменяющихся условиях.

Э.И. Мещерякова, О.Ю. Горчакова и др. описывают результаты исследования саморегуляции у руководящего состава сотрудников пенитенциарной службы [37]. На основе кластерного анализа полученных данных были выделены четыре группы руководителей с различными особенностями саморегуляции. Наиболее четко эти особенности прослеживаются у руководителей с высоким и низким уровнем саморегуляции. Руководители с низким уровнем саморегуляции имеют сниженные значения показателей профессиональных качеств, высокий индекс профессионального выгорания, низкую мотивацию профессиональной деятельности. Группа обследованных с высоким уровнем саморегуляции демонстрирует инициативность, умение ориентироваться в трудных ситуациях, выстраивать коммуникативные отношения, детально планировать деятельность, эффективно распределять обязанности среди подчиненных. В то же время они властны, не приемлют чужого мнения. В таком случае сочетание высокого уровня саморегуляции и мотивации достижения формирует стиль руководства, компенсирующий личностные недостатки.

А.В. Давиденко в диссертации изучает готовность к саморегуляции психических состояний сотрудников службы безопасности в процессе выполнения оперативно-служебной деятельности в экстремальных условиях

[18]. Было установлено, что основными компонентами готовности к саморегуляции психических состояний у этой категории специалистов являются: психологическая устойчивость как способность не снижать эффективности деятельности в экстремальных условиях и оставаться хладнокровным и уверенным, сохранять самообладание; профессионально развитые качества (наблюдательность, память); профессионально-психологические умения (знание психологии оперативно-служебной деятельности, психологии правонарушителей, склонность к анализу ситуаций, умение сотрудничать в конфликтных и противоречивых ситуациях).

Е.В. Фирулева изучает восприятие саморегуляции психических состояний [64]. Выборка исследования состоит из людей в возрасте от 22 до 50 лет с психологическим и непсихологическим высшим образованием. В работе впервые представлена возможность изучения саморегуляции психических состояний с позиции внутреннего наблюдателя (интроспекция) и описана феноменология восприятия саморегуляции психических состояний профессиональными психологами.

Индивидуальные особенности саморегуляции и общительности учителя в педагогическом взаимодействии изучает Т.Г. Фомина [38, 65]. В ее работе представлены данные о взаимосвязи саморегуляции и общительности, выявлены типы учителей, различающиеся регуляторно-личностными особенностями организации общения (коммуникативно-пассивный, регуляторно-организационный, коммуникативно-автономный, регуляторно-коммуникативный). Автор пишет о том, что «у учителей с высоким уровнем осознанной саморегуляции в большей степени развита потребность в контактах с другими людьми, они стремятся к взаимодействию, оценивают общительность как профессионально важное личностное свойство, не испытывают затруднений в организации взаимодействия. Педагоги с низким уровнем осознанной саморегуляции характеризуются наличием трудностей в общении, у них слабо выражена потребность в контактах, в целом у них доминируют характеристики общительности, снижающие ее продуктивность» [65, с. 7]. Учителям, ориентированным на личностную модель педагогического взаимодействия, свойственны высокий уровень саморегуляции, интегрированность коммуникативных свойств и саморегуляции достижения целей. Для учителей, ориентированных на учебно-дисциплинарную модель, характерен более низкий уровень саморегуляции, которая направлена преимущественно на достижение целей.

Проблема саморегуляции активности личности в стрессовых ситуациях рассматривается Д.Г. Бадмаевой на примере экзаменационного стресса у студентов. Она подтверждает тезис о том, что с возрастом, по мере развития человека, роль нейродинамических свойств в саморегуляции снижается, уступая ведущую роль свойствам личности, воле, мотивации и направленности. Темперамент, акцентуации и т.п. обуславливают индивидуальную развитость функциональных звеньев саморегуляции, определяя индивидуальный стиль

саморегуляции деятельности и поведения. Но эффективность стиля зависит от личностных свойств и качеств. В результате анализа экспериментальных данных ученые приходят к выводу, что «в условиях экзаменационного стресса познавательная деятельность будет более эффективна у студентов, обладающих высоким уровнем осознанной саморегуляции, высокой самооценкой, сформированной мотивацией достижения успеха, высокой степенью осмысленности жизни. Значит, избирательное влияние экзаменационного стресса на познавательные процессы, заключающееся как в облегчении, так и в затруднении тех или иных актов учебной деятельности, непосредственно связано с уровнем развития системы саморегуляции произвольной активности личности» [5, с. 17].

Исследования Н.Г. Кондратюк направлены на изучение надежности осознанной саморегуляции в условиях стресса [28, 69]. Автором была разработана и апробирована опросная шкала «Надежность саморегуляции», позволяющая оценить индивидуальную устойчивость саморегуляции в психологически напряженных условиях [46]. Описаны регуляторные особенности людей с острыми и хроническими синдромами стресса. Доказано, что осознанная саморегуляция может препятствовать развитию стресса за счет таких процессов как моделирование, программирование, оценивание результатов. Установлено, что «надежность осознанной саморегуляции, проявляющаяся в устойчивости стилевых особенностей, обусловленных требованиями деятельности, выступает психологической основой надежности действий в условиях стресса» [27, с. 22].

В психологии саморегуляции имеются работы, направленные на изучение эффективности применения технологий саморегуляции и обучения методам саморегуляции психических состояний, а также развития саморегуляции в условиях психолого-педагогического сопровождения. К таковым можно отнести диссертацию Т.В. Сборцевой «Психологические условия обучения саморегуляции в критических ситуациях в юношеском возрасте». Автор делает попытку решить проблему преодоления критических ситуаций в юношеском возрасте с помощью различных стратегий саморегулирования, выбор которых определяется психолого-педагогическим статусом, половыми и индивидуально-личностными особенностями. Т.В. Сборцева разработала и апробировала программу обучения саморегуляции, в которой учтены следующие условия: «учет предпочитаемых способов саморегуляции и предпочитаемых стратегий; знание индивидуально-личностных характеристик, обуславливающих тяготение к той или иной стратегии; особенности восприятия и оценки юношами критических ситуаций в зависимости от психолого-педагогического статуса; стремление юношей и девушек к самоизменению» [57, с. 6]. Сама программа обучения саморегуляции состоит из пяти этапов и включает в себя психологическое просвещение, психологическое консультирование, социально-психологический тренинг интегративного типа. Помимо этого, в исследовании представлены типичные способы преодоления критических ситуаций в

юношестве и выделены стратегии саморегулирования: активная, компенсаторная и пассивная, а также выявлена взаимосвязь индивидуально-личностных особенностей и стратегий саморегуляции.

Методы саморегуляции в акмеологической практике изучает Н.А. Бабаева [4]. Ее диссертационное исследование содержит описание продуктивного применения метода миогенной аутокинезии в сочетании с модифицированными сказкотерапии, аутогенной тренировки и тренингом саморегуляции с целью улучшения физиологического, психологического и личностного уровней саморегуляции. Проведенная систематизация методов саморегуляции способствовала пониманию применения методов в зависимости от уровня. Так, на физиологическом уровне саморегулирования используются физические, дыхательные и психомоторные упражнения; самомассаж, нервно-мышечная релаксация, цвето- и фитотерапия, танцевально-двигательная терапия, миогенная аутокинезия. На психологическом уровне применяются медитация, самопрограммирование, самоприказы, самовоздействие, трансово-медитативная саморегуляция. На личностном уровне используются методы самомотивации, самоубеждения, самоощущения; сказкотерапия, тренинг саморегуляции. Н.А. Бабаева экспериментальную работу проводила с двумя группами испытуемых: с психосоматическими заболеваниями пищеварительной системы и сердечно-сосудистой системы. В представленной выборке преобладают негативные черты личности, такие как критиканство, обидчивость, суетливость, тревожность, зависимость от общественного мнения, нерешительность и т.п. Применение методов саморегуляции в целом способствовало улучшению ситуации. Анализ результатов эксперимента показал положительную динамику личностного развития в представленных группах.

О развитии умения психорегуляции пишет А.Г. Бармин, рассматривая психологические условия регуляции спортивной деятельности на материале волейбола. Он отмечает: «Особую остроту эта проблема [умение владеть своим состоянием] приобрела в спорте. Постоянное стремление к спортивным высотам предполагает поиск и углубленное изучение факторов, обуславливающих успешность (неуспешность) действий спортсменов в соревновательных условиях, факторов, учет которых при ориентации и отборе в учебно-тренировочном процессе, при руководстве спортсменом (командой) в процессе соревнований позволил бы повысить эффективность становления спортивного мастерства, надежность выступления спортсмена в условиях соревнований» [6, с. 1]. Поэтому основной целью данного диссертационного исследования является разработка способов регуляции, направленных на оптимизацию психических состояний спортсменов (на примере волейболистов) в условиях спортивного состязания. Как результат автор представляет программу психологической регуляции экстремальных состояний спортсмена-волейболиста, направленную на развитие у спортсмена навыков управления своим состоянием.

Т.В. Галкина и М.С. Симонова исследуют возможности применения методов и техник саморегуляции для развития творческого потенциала у студентов театральных вузов. В результате коррекционно-развивающей работы у студентов наблюдалось улучшение самочувствия, настроения, изменилась направленность мотивационно-потребностной сферы с результативной на процессуально-творческую, возросли показатели креативности. Авторы приходят к выводу, что «практическое применение специальных психофизических упражнений цигун и медитативных техник положительно воздействует на изменение креативности, мотивации и психофизического статуса студентов-актеров, являясь эффективным способом коррекции функционального психоэмоционального состояния, регуляции их самочувствия, активности и настроения» [14, с. 145].

Д.Н. Гриненко, И.С. Морозова описывают возможности психолого-образовательного сопровождения становления саморегуляции личности студента в условиях организации среднего профессионального образования [17]. Программа сопровождения включает элементы психологического просвещения, упражнения и техники на тренировку отдельных свойств и личностное консультирование. В результате работы наибольшие изменения произошли с гибкостью. Для развития этого компонента саморегуляции применялись методы, предполагающие анализ проблемных ситуаций с изменяющимися условиями.

Е.В. Филиппова, Т.Г. Фомина, В.И. Моросанова разработали программу развития саморегуляции, направленную на повышение устойчивости функционирования системы саморегуляции в ситуации учебной деятельности, экзамена [63]. Программа реализуется в течение 20 часов, 14 занятий в виде группового тренинга и состоит из трех блоков: «Эффективная подготовка к экзамену», «Внимание. Память», «Эмоциональный комфорт». Экспериментально была доказана эффективность применения программы в период подготовки старшеклассников к ЕГЭ. После ее реализации у школьников экспериментальной группы наблюдается положительный сдвиг по показателям моделирования, оценки результата, гибкости, надежности, ответственности и общего уровня саморегуляции.

Отдельные исследования направлены на изучение саморегуляции у представителей различных народов. Например, в диссертации И.Г. Ларионовой «Особенности саморегуляции психических состояний в зависимости от этнокультуральной идентичности субъекта: На примере русских и татар» национальное самосознание рассматривается как фактор, влияющий на особенности саморегуляции личности [32]. В результате экспериментальной работы автор делает выводы о том, что русские в большей мере подвержены переживанию эмоциональных состояний. Положительные состояния русские продлевают за счет коммуникативных и поведенческих способов, а отрицательные состояния нивелируются с помощью интеллектуальной деятельности. Для татар свойственно использовать положительное состояние

общения для нормализации негативных состояний. При этом татары отрицательные состояния регулируют более дифференцированно. Таким образом, было обнаружено, что национальное самосознание, религиозная принадлежность и т.п. влияют на специфику саморегуляции психических состояний у разных этносов.

Большой вклад в развитие психологии саморегуляции внесла В.И. Моросанова, автор понятия «индивидуальный стиль саморегуляции», а также книг, статей, диагностических методик. В 2010 г. вышла ее монография «Саморегуляция и индивидуальность человека» [43], в которой рассматриваются теоретические и прикладные аспекты психологии саморегуляции: история и методология психологии саморегуляции; общие закономерности и индивидуальные особенности саморегуляции; стили саморегуляции; регуляторный подход к характеру и личности человека (экстраверсия и нейротизм, акцентуации, самосознание, агрессивное поведение); методы диагностики саморегуляции регуляторные и личностные детерминанты рациональности принятия решений при политическом голосовании и др.

В.И. Моросанова является автором опросника «Стиль саморегуляции поведения» [41], позволяющего диагностировать степень развития осознанной саморегуляции и ее компонентов, стили саморегуляции. Развитие диагностической темы получило продолжение. Так, в 2015 г. была опубликована совместно с И.Н. Бондаренко книга «Диагностика саморегуляции человека» [39], в которой представлены методы исследования саморегуляции произвольной активности человека, разработанные в лаборатории психологии саморегуляции Психологического института РАО, возглавляемой В.И. Моросановой. Авторы описывают опросные методы исследования стилевых особенностей саморегуляции произвольной активности, учебной деятельности, профессиональной деятельности. Также представлены экспериментальные методы: «Диагностика устойчивости психической саморегуляции в напряженной ситуации эксперимента», «Компьютерная игра как метод диагностики индивидуальных особенностей саморегуляции», «Диагностика ситуационной специфики саморегуляции».

Совместно с коллегами В.И. Моросановой была написана и опубликована монография «Осознанная саморегуляция и отношение к учению в достижении учебных целей» [40], в которой обобщен материал многолетних исследований. В книге рассматриваются теоретические подходы к изучению предикторов академической успешности в отечественной и зарубежной психологии; методики исследования регуляторных и личностных предикторов успешности и надежности учебных действий; стили саморегуляции учебной подготовки студентов и успешность обучения; исследование взаимосвязи осознанной саморегуляции и отношения к учению; регуляторные и личностные предикторы академической успешности и надежности учащихся в ситуации экзамена;



развитие осознанной саморегуляции учебной деятельности как средство повышения психологической надежности учащихся в ситуации экзамена.

На основе изложенного материала мы пришли к выводу, что в современной психологии саморегуляции представлен широкий спектр изучения этого явления. К основным направлениям, которые мы выделили, относятся:

- изучение саморегуляции как психологического феномена и ее формирования/развития в онтогенезе (Г.А. Виленская, Е.С. Зимина, К.В. Злоказов, М.В. Птуха, Е.С. Федосеевой, С.В. Хусаиновой, Е.А. Черкевич и др.);

- изучение связи саморегуляции с личностными характеристиками детей школьного возраста (Е.А. Аронова, А.В. Ванин, В.Е. Василенко, Е.М. Коноз, О.М. Краснорядцева, В.И. Моросанова, Д.Б. Петрова, О.В. Русакова, и др.);

- изучение взаимосвязи саморегуляции и учебной деятельности (Н.В. Астахова, И.М. Захарова, А.В. Зобков, И.В. Лысенко, А.К. Осницкий, А.О. Прохоров, Н.Л. Росина и др.);

- изучение особенностей саморегуляции в условиях различных образовательных сред (Л.М. Додова, Ж.А. Левшунова и др.);

- изучение влияния саморегуляции на профессиональное самоопределение в школьном и студенческом возрасте (Н.В. Бякова, Е.А. Медовикова, А.К. Осницкий, Т.О. Отт и др.);

- изучение саморегуляции у детей и подростков «группы риска» и взрослых с девиантным поведением (М.Д. Гаралева, О.В. Дубровина, О.Г. Кириллова, М.Д. Привина и др.);

- нейропсихологические исследования саморегуляции (Т.Г. Горячева, Е.А. Корнейчук, О.В. Седова, О.А. Семенова, О.К. Тихомирова, и др.);

- изучение саморегуляции в аспектах профессиональной деятельности (М.М. Бондаренко, О.Ю. Горчакова, А.В. Давиденко, Э.И. Мещерякова, Е.В. Фирулева, Т.Г. Фомина и др.);

- изучение саморегуляции психических состояний (А.Г. Бармин, И.Г. Ларионова, А.О. Прохоров, Е.В. Фирулева и др.);

- изучение саморегуляции в стрессовых ситуациях (Д.Г. Бадмаева, А.В. Давиденко, Н.Г. Кондратюк и др.);

- технологии обучения саморегуляции (Т.В. Галкина, Н.А. Бабаева, А.Г. Бармин, И.С. Морозова, В.И. Моросанова, Т.В. Сборцева, М.С. Симонова, Д.Н. Гриненко, Е. В. Филиппова, Т. Г. Фомина и др.);

- изучение саморегуляции в контексте этнокультуральной идентичности (И.Г. Ларионова и др.);

- изучение индивидуальных стилей саморегуляции (И.Н. Бондаренко, В.И. Моросанова и др.).

Таким образом, можно констатировать, что интерес к психологии саморегуляции на современном этапе развития науки не угасает, что подтверждается большим количеством публикаций. В нашем исследовании

представлена лишь небольшая часть этих работ, которая, впрочем, раскрывает разнообразие тем в изучении саморегуляции.

#### Список литературы

1. Аронова Е.А., Моросанова В.И. Индивидуальная структура саморегуляции и самосознания у старшеклассников // Личностные и когнитивные аспекты саморегуляции деятельности человека / Под ред. В.И. Моросановой. Москва: Психологический ин-т РАО, 2006. 320 с. С. 71-98.
2. Аронова Е.А. Регуляторная роль самосознания в произвольной активности человека: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Москва, 2004. 28 с.
3. Аронова Е.А., Моросанова В.И. Типологическая структура самосознания и саморегуляции у старшеклассников // Теоретическая и экспериментальная психология. 2008. Т. 1. № 1. С. 37-44.
4. Бабаева Н.А. Продуктивность методов саморегуляции в акмеологической практике: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Москва, 2004. 27 с.
5. Бадмаева Д.Г. Саморегуляция активности личности в стрессовых ситуациях (на примере экзаменационного стресса): Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Красноярск, 2004. 18 с.
6. Бармин А.Г. Психологические условия регуляции спортивной деятельности (На материале волейбола): Дис. ... канд. психол. наук. Тверь, 2001. 117 с.
7. Бондаренко М.М. Взаимосвязь состояний тревожности и стилевых особенностей саморегуляции поведения юношей, проходящих действительную воинскую службу // Взаимосвязь состояний тревожности и стилевых особенностей саморегуляции поведения юношей, проходящих действительную воинскую службу // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2011. № 2. С. 184-188.
8. Бякова Н.В. Опыт осознанной саморегуляции как условие успешности профессионального обучения: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Москва, 2009. 23 с.
9. Бякова Н.В. Особенности регуляторного опыта человека и проблемы успешности овладения профессией // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. 2011. № 4. С. 171-177.
10. Бякова Н.В. Развитие регуляторного опыта студентов в условиях вуза // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. 2015. № 1 (34). С. 18-24.
11. Ванин А.В. Взаимосвязь осознанной саморегуляции и временной перспективы у старшеклассников: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2012. 24 с.

12. Василенко В.Е. Интеллектуально-личностное развитие школьников в связи с особенностями их поведенческой регуляции: Дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2003. 198 с.
13. Виленская Г.А. Развитие регуляции поведения в раннем онтогенезе: Дис. ... канд. психол. наук. Москва, 2000. 151 с.
14. Галкина Т.В., Симонова М.С. Возможности применения методов и техник саморегуляции для развития творческого потенциала // Экспериментальная психология. 2010. Т. 3. № 1. С. 131-148.
15. Гаралева М.Д. Индивидуально-типические особенности саморегуляции агрессивного поведения: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Москва, 2006. 28 с.
16. Гаралева М.Д. Индивидуально-типические особенности саморегуляции агрессивного поведения: Дис. ... канд. психол. наук. Москва, 2006. 246 с.
17. Гриненко Д.Н., Морозова И.С. Становление саморегуляции и когнитивно-стилевой организации личности в условиях психолого-образовательного сопровождения // Сибирский психологический журнал. 2017. № 64. С. 149-157.
18. Давиденко А.В. Готовность к саморегуляции психических состояний сотрудников службы безопасности РФ в процессе выполнения оперативно-служебной деятельности: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Сочи, 2007. 25 с.
19. Додова Л.М. Стилевые особенности саморегуляции поведения подростков, воспитывающихся в казачьем кадетском корпусе // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2010. № 2. С. 114-118.
20. Дубровина О.В. Психическая саморегуляция как средство гармонизации Я-концепции личности с виртуальной аддикцией: Дис. ... канд. психол. наук. Новосибирск, 2009. 224 с.
21. Захарова И.М. Структурно-функциональные и информационные особенности типологии осознанной саморегуляции деятельности: Дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2005. 164 с.
22. Зимина Е.С. Психологические условия формирования личностной саморегуляции младших школьников: Дис. ... канд. психол. наук. Армавир, 2007. 171 с.
23. Злоказов К.В. Многомерно-функциональный анализ саморегуляции личности: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Екатеринбург, 2005. 24 с.
24. Зобков А.В. Личностно-деятельностные компоненты саморегуляции учебной деятельности в переходный от старшего школьного к студенческому период обучения: Дис. ... канд. психол. наук. Владимир, 2004. 214 с.

25. Зобков А.В. Теоретико-концептуальные положения интегральной саморегуляции субъектом учебной деятельности // Вестник МГОУ. Серия «Психологические науки». 2013. № 3. С. 23-32.
26. Кириллова О.Г. Механизмы саморегуляции у подростков с аддиктивным поведением (в процессе приобщения к употреблению токсических средств): Дис. ... канд. психол. наук. Казань, 1999. 183 с.
27. Кондратюк Н.Г. Дифференциально-психологические основы надежности осознанной саморегуляции в условиях стресса: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Москва, 2012. 24 с.
28. Кондратюк Н.Г., Моросанова В.И. Надежность действий спасателя в чрезвычайных ситуациях: регуляторные и личностные предпосылки // Вестник ЮУрГУ. Серия «Психология». Выпуск 11. 2010. № 40. С. 51-61.
29. Коноз Е.М. Индивидуально-типические особенности саморегуляции при экстраверсии и нейротизме: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Москва, 2000. 197 с.
30. Корнейчук Е.А. Саморегуляция учебной и внеучебной деятельности у учащихся 5-6 классов специальных (коррекционных) школ VIII вида: Дис. ... канд. психол. наук. Красноярск, 2003. 198 с.
31. Краснорядцева О.М. особенности «чувствительности к проблемам» у детей младшего школьного возраста как проявление саморегуляции мыслительной деятельности // Теоретическая и экспериментальная психология. 2012. Т. 5. № 3. С. 42-47.
32. Ларионова И.Г. Особенности саморегуляции психических состояний в зависимости от этнокультуральной идентичности субъекта: На примере русских и татар. Казань, 2005. 193 с.
33. Левшунова Ж.А. Саморегуляция как компонент надежности в экстремальной ситуации у кадет старших классов // Личность в экстремальных условиях и кризисных ситуациях жизнедеятельности: Сборник научных статей III Международной научно-практической конференции / Под ред. Р.В. Кадырова. Владивосток: Морской государственный университет, 2014. 376 с. С. 169-173.
34. Левшунова Ж.А. Саморегуляция произвольной активности в период ранней юности // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2012. № 4 (22). С. 257-263.
35. Лысенко И.В. Формирование у старшеклассников опыта личностной саморегуляции в учебной деятельности: Дис. ... канд. психол. наук. Волгоград, 2003. 181 с.
36. Медовикова Е.А. Осознанная саморегуляция как условие успешного овладения профессией в рамках вузовского обучения // Категория «социального» в современной педагогике и психологии: Материалы III научно-практической конференции (заочной) с международным участием: В 2-х чч. Ч.1. Тольятти: SIMJET, 2015. 391 с. С. 346-349.

37. Мещерякова Э.И., Горчакова О.Ю., Ларионова А.В., Козлова Н.В., Гриднева А.А. Особенности саморегуляции руководящего состава сотрудников пенитенциарной службы // Сибирский психологический журнал. 2017. № 64. С. 49-64.
38. Моросанова В.И., Фомина Т.Г. Взаимосвязь развития осознанной саморегуляции и общительности педагогов // Вестник РУДН. Серия «Психология и педагогика». 2010. № 2. С. 16-20.
39. Моросанова В.И., Бондаренко И.Н. Диагностика саморегуляции человека. Москва: Когито-центр, 2015. 304 с.
40. Моросанова В.И., Фомина Т.Г., Цыганов И.Ю. Осознанная саморегуляция и отношение к учению в достижении учебных целей. Москва; Санкт-Петербург: Нестор-История, 2017. 380 с.
41. Моросанова В.И. Опросник «Стиль саморегуляции поведения (ССПМ)»: Руководство. Москва: Когито-центр, 2004. 44 с.
42. Моросанова В.И., Коноз Е.М. Регуляторные аспекты экстраверсии и нейротизма: новый взгляд // Вопросы психологии. 2001. № 2. С. 59-73.
43. Моросанова В.И. Саморегуляция и индивидуальность человека. Москва: Наука, 2010. 519 с.
44. Моросанова В.И., Аронова Е.А. Самосознание и саморегуляция поведения. Москва: Ин-т психологии РАО, 2007. 214 с.
45. Моросанова В.И., Аронова Е.А. Теоретические подходы к исследованию структуры и регулирующей роли самосознания // Вестник РУДН. Серия «Психология и педагогика». 2004. № 2. С.103-113.
46. Моросанова В.И., Кондратюк Н.Г., Красников В.Н. Шкала «Надежность саморегуляции» для опросника «Стиль саморегуляции поведения ССПМ» // Психологическая диагностика. 2015. № 1. С. 42-48.
47. Осницкий А.К., Астахова Н.В. Роль осознанной саморегуляции в учебной деятельности подростков, обучающихся в классах КРО // Вопросы психологии. 2007. № 3. С. 42-52.
48. Осницкий А.К. Умения саморегуляции в профессиональном самоопределении учащихся // Вопросы психологии. 1992. № 1. С. 52-59.
49. Отт Т.О. Саморегуляция учебно-профессиональной деятельности студентов на различных этапах обучения в ВУЗе: Дис. ... канд. психол. наук. Кемерово, 2012. 217 с.
50. Петрова Д.Б. Роль рефлексии в саморегуляции произвольной активности подростков с трудностями общения со сверстниками: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Сургут, 2012. 21 с.
51. Привина М.Д. Динамика развития саморегуляции поведения у мальчиков – воспитанников социальных приютов // Психологическая наука и образование. 2008. № 1. С. 5-13.
52. Привина М.Д. Саморегуляция поведения у мальчиков с отклоняющимся поведением, воспитанников социальных приютов // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2007. Т.12. № 33. С. 384-389.

53. Прохоров А.О. Саморегуляция психических состояний в учебной и педагогической деятельности // Вопросы психологии. 1991. № 5. С. 156-161.
54. Птуха М.В., Давыдова Ю.А., Панченко Е.М. Сравнительный анализ саморегуляции подростков и студентов разного пола // Вестник КРСУ. 2013. Т.13. № 3. С. 150-153.
55. Росина Н.Л. Формирование саморегуляции у младших школьников в учебной деятельности: Дис. ... канд. психол. наук. Н. Новгород, 1998. 150 с.
56. Русакова О.В. Формирование умений и навыков саморегуляции на основе рефлексии у младших подростков в процессе обучения: Дис. ... канд. пед. наук. Киров, 2009. 209 с.
57. Сборцева Т.В. Психологические условия обучения саморегуляции в критических ситуациях в юношеском возрасте: Дис. ... канд. психол. наук. Череповец, 2002. 169 с.
58. Седова Е.О. Лонгитюдное исследование формирования саморегуляции у школьников // Вестник МГОУ. Серия «Психологические науки». 2013. № 3. С 130-136.
59. Седова Е.О., Горячева Т.Г. Применение методики сенсомоторной коррекции в работе с нарушениями формирования саморегуляции у младших школьников // Психологическая наука и образование. 2013. № 2. С. 241-254.
60. Семенова О.А., Кошельков Д.А., Мачинская Р.И. Возрастные изменения произвольной регуляции деятельности в старшем дошкольном и младшем школьном возрасте // Культурно-историческая психология. 2007. № 4. С. 39-49.
61. Семенова О.А. Формирование функций регуляции и контроля у младших школьников: Дис. ... канд. психол. наук. Москва, 2005. 161 с.
62. Федосеева Е.С. Формирование личностной саморегуляции младших школьников в условиях партнерских отношений со сверстниками: Дис. ... канд. психол. наук. Волгоград, 2009. 208 с.
63. Филиппова Е.В., Фомина Т.Г., Моросанова В.И. Программа развития осознанной саморегуляции как средства повышения надежности учебных действий учащихся в ситуации экзамена и экспериментальная проверка ее эффективности // Вестник Московского университета. Серия 14. «Психология». 2015. № 4. С. 55-65.
64. Фирулева Е.В. Восприятие саморегуляции психических состояний: Дис. ... канд. психол. наук. Пермь, 2002. 210 с.
65. Фомина Т.Г. Индивидуальные особенности саморегуляции и общительности учителя в педагогическом взаимодействии: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Москва. 2012. 25 с.
66. Хусаинова С.В. Типологические особенности и развитие саморегуляции поведения старших дошкольников: Дис. ... канд. психол. наук. / Набережные Челны, 2002. 185 с.
67. Черкевич Е.А. Формирование психических состояний подростков: Дис. ... канд. психол. наук. Омск, 2007. 187 с.

68. Kondratyuk N. Self-regulation, personality and stress in teacher's activity // 15 European Conference of Personality, July 20-24, 2010, Brno, Czech Republic. P. 165

69. Fomina T., Morosanova V. Self-regulation in Teacher-pupil Interaction // 15 European Conference Personality, July 20-24, 2010, Brno, Czech Republic. P. 165-166

## ГЛАВА 6. ОСОБЕННОСТИ УСТОЙЧИВОСТИ ЖИЗНЕННОГО МИРА У ПОДРОСТКОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ЛИЧНОСТНОЙ СУВЕРЕННОСТИ

Проблема психологической устойчивости в современных условиях приобретает особую актуальность в связи с ростом социальной и экономической напряженности, повышением требовательности к эффективности принятия человеком решений. Психологическая устойчивость – базовая характеристика личности. Становление личности зависит от того, как мотивы, обусловленные теми или иными обстоятельствами, превращаются в то устойчивое, что характеризует данную личность.

Понятие «устойчивость жизненного мира» рассматривается в рамках разных наук. Сам термин появился в психологии в результате взаимопроникновения естественных и общественных наук. Психологическая устойчивость – сложное и емкое качество личности. В нем объединен целый комплекс способностей, широкий круг разноуровневых явлений. Бытие личности разнопланово, что находит отражение в разных аспектах ее психологической устойчивости.

В современной психологии активно разрабатывается понятие «устойчивость жизненного мира» и ее проявлений, одним из которых служит «личностная суверенность».

В настоящий момент активно изучается связь психологической суверенности с различными особенностями личности (смысложизненными ориентациями, психологическим благополучием, стратегиями жизни и т.д.) и ее социальными характеристиками; разрабатывается валидный и надежный инструментарий для измерения психологической (личностной) суверенности, происходит уточнение и операционализация самого понятия; исследуется также влияние разнообразных объективных и субъективных факторов на суверенность личности. Проблема психологической (личностной) суверенности, а также ее составляющих и показателей в современном обществе имеет большое значение, но изучена недостаточно, что дает возможность для дальнейшего рассмотрения данного психологического явления. Таким образом, все вышеперечисленное и определяет актуальность данного исследования.

Вопросы психологической устойчивости личности имеют огромное практическое значение, поскольку устойчивость охраняет личность от дезинтеграции и личностных расстройств, создает основу внутренней гармонии, полноценного психического здоровья, высокой работоспособности.

Проблема устойчивости личности является одной из актуальных и интенсивно разрабатываемых проблем как в отечественной, так и в зарубежной психологии. Однако до сих пор наблюдается сложность в трактовке данного явления.

Так, в разных источниках дано свое определение понятия устойчивости. Слово «устойчивый» во многих языках мира означает «стабильный, стойкий,



твердый, прочный, крепкий». В «Словаре синонимов русского языка» находим два синонима этого слова: «стабильность, равновесие». Термин *stability* переводится как: 1) устойчивость, стабильность, состояние равновесия; 2) постоянство, твердость; а *mental stability* – психическая стабильность (устойчивость) [1].

В Философском энциклопедическом словаре «устойчивость» понимается как постоянство, пребывание в одном состоянии. Психологический словарь дает нам следующее определение: психологическая устойчивость – это целостная характеристика личности, обеспечивающая ее устойчивость к фрустрирующему и стрессогенному воздействию трудных ситуаций [4].

В зарубежной психологии проблема устойчивости личности специально не выделяется как предмет исследования: она, по существу, сводится к более узкой проблеме – способность или неспособность личности адаптироваться к условиям социальной среды и противостоять давлению со стороны случайно образовавшейся группы, т.е. к проблеме конформизма и неконформизма.

Наиболее полно и подробно проблема устойчивости личности рассматривается в работах Л.И. Анцыферовой, А.Г. Асмолова, Л.И. Божович, А.Н. Леонтьева, В.С. Мухиной, А.А. Петровского, К.К. Платонова, С.Л. Рубинштейна, В.В. Столина, В.Э. Чудновского и др.

В отечественной психологии устойчивость личности связывается с ее структурной организацией и понимается как результат иерархизации и развития мотивационно–потребностной сферы или как результат становления самосознания в его регулирующей и интегрирующей функции. Так, согласно А.Н. Леонтьеву, «структура личности представляет собой относительно устойчивую конфигурацию главных, внутри себя иерархизованных, «мотивационных линий». Он считает, что «внутренние соотношения главных мотивационных линий в совокупности деятельности человека образуют как бы общий «психологический» профиль личности». Другими словами, в концепции А.Н. Леонтьева структура личности определяется соотношением смыслообразующих мотивов с определенными поведенческими особенностями, со способами осуществления человеком деятельности [10].

В работах многих авторов встречаются синонимичные понятия устойчивости. Так, например, говоря о психической устойчивости, К.И. Тодорков включает в это понятие мотивационный комплекс, эмоционально–волевой и интеллектуальный. В.К. Дятленко под психической устойчивостью понимает выработку таких качеств, которые обеспечивают готовность к преодолению трудностей и опасных ситуаций [6]; для М.И. Дьяченко психическая устойчивость – это сохранение нормального функционирования психических процессов и целесообразного проявления различных сторон личности в сложных условиях [2]. Психическая устойчивость, согласно П.А. Рудику, складывается из формирования умения сохранять и даже повышать в экстремальных условиях уровень своего

эмоционального состояния, работоспособность и эффективность двигательных действий [8].

Человек постоянно преодолевает какие-либо трудности, однако далеко не все они оказывают разрушительное воздействие на психику. Не каждая личностная проблема, внутриличностный или межличностный конфликт, ощущение кризиса приводят к стрессу. Сохранять ровное настроение и внутреннюю гармонию позволяет психологическая устойчивость личности. Без сохранения психологической устойчивости реализация физических и духовных потенциалов невозможна. Следовательно, невозможно и удовлетворение от процесса самореализации, невозможно ощущение умственного и социального благополучия.

Л.И. Божович считает, что развитие высших человеческих потребностей лежит в основе устойчивости личности: установлено, что устойчивость поведения и личности является результатом саморегуляции человека и носит динамический характер человека. Основным условием сохранения устойчивости поведения служит саморегуляция субъекта, ориентирующегося на цели, выходящие за пределы данной ситуации. Следовательно, для устойчивости поведения человека необходимы «мотивы – цели» (по теории А.Н. Леонтьева), т.е. высшие опосредованные потребности. Для сохранения же нравственной устойчивости личности необходимо, чтобы цели, которые сознательно преследует человек, были вынесены за пределы не только ситуации, но и узколичностных интересов. Теоретические положения Л.И. Божович реализованы в теоретико-экспериментальном исследовании В.Э. Чудновского, который считает, что устойчивость личности – это, прежде всего, устойчивость самоорганизации, позволяющей личности выходить за пределы наличной ситуации, ориентируясь на отдаленные жизненные цели.

Говоря об устойчивости, В.Э. Чудновской подчеркивает, что в ее основе лежит активное отношение человека к миру, а не просто приспособление к нему человека с целью установления равновесия. А.Г. Асмолов связывает устойчивость поведения личности со смысловой установкой личности. С его точки зрения, именно смысловые установки личности определяют в конечном итоге устойчивость и направленность поведения личности, ее поступки и деяния [3].

На фундаменте постоянства выстраивается жизненный путь личности, без него невозможно достижение целей жизни. Оно поддерживает и укрепляет самооценку, способствует принятию себя как личности и индивидуальности. Динамичность и приспособляемость личности теснейшим образом связаны с самим развитием и существованием личности. Развитие невозможно без изменений. В этом контексте многие авторы (Э.Г. Галажинский, В.Е. Ключко, Е.В. Некрасова) говорят об устойчивости жизненного мира.

Понятие «жизненный мир человека» полидисциплинарно. Понятие ввел Э. Гуссерль; по его мнению, это то, что имеет бытийность, значимость для сознания, им фиксируется самовыстраиваемое переживаемого, осознаваемого,

воспринимаемого, приговариваемого мира как такового, т.е. фактологического, который невозможно понять через описание всевозможных факторов внешней среды, которая есть лишь один из модусов этого «бытия – в – мире» [15].

Жизненным миром, являющимся действительностью человека, определяется переживание времени, которое может быть мучительным, тягостным и творчески насыщенным. Будучи «превращенной формой», жизненный мир человека есть выраженная, «воплощенная идея». Элементы жизненного мира: образ мира (идея) и образ жизни (реалии, идеи). Жизненный мир человека имеет действительную форму, в нем всегда представлена определенная позиция действующего субъекта.

В становлении жизненного мира проявляется сущностная способность человека к самодетерминации, нормотворчеству и самоорганизации. Самоосуществление человека предполагает, что он смотрит на мир (живущий «в себе и для себя» своей «самобытной жизнью») как на пространство для реализации своих возможностей, принимая ответственность за свои выборы.

Е.В. Некрасова определяет жизненный мир человека как понятие объяснительное, предельно общее. Обращение к нему происходит тогда, когда нужно объяснить эмпирически наблюдаемые особенности поведения человека, но невозможно это сделать в рамках используемой исследователем методологии. Это понятие привлекается в том случае, когда наблюдается детерминированность поведения не только «внешними причинами», а чем-то еще, что и есть «жизненный мир человека». Оно обеспечивает стабильность системе, действуя непосредственно как конечная, не разложимая далее реальность, не исчезающая, если сама система не претерпевает изменений; выступает в качестве отправного момента дальнейшего развития системы, определяющего возможные действия, особенности понимания; исчезает вместе с распадом всей системы [15].

Понятие устойчивости жизненного мира признано одним из ключевых в системной антропологической психологии, разрабатываемой В.Е. Ключко и его единомышленниками. В системно-антропологическом подходе В.Е. Ключко понимает человека как самоорганизующуюся систему, т.е. систему, порождающую психологические новообразования и опирающуюся на них в своем самодвижении. По мнению В.Е. Ключко, именно устойчивость влияет на жизненное самоосуществление человека.

Главнейший фактор устойчивости самоорганизующейся системы – способность к самоорганизации, при этом она не является результатом действия отдельных элементов системы, а выступает свойством целостного организма, активностью самоорганизации. Автор определяет жизненный мир человека как сложнейшую, находящуюся в состоянии непрерывного становления, динамическую, субъективную и одновременно объективную реальность, которая и составляет предмет психологической науки. В логике этой теории, жизненный мир человека – особая психологическая системная

(чувственно-сверхчувственная) реальность, порождаемая в актах взаимодействия человека с объективной реальностью, характеризующая индивидуальность человека как открытой психологической системы с точки зрения особенностей ее самоорганизации, степени открытости, особенностей информационного, энергетического и вещного обмена с окружающей средой [7].

Предназначение психики – изменять мир так, чтобы можно было действовать, субъективно искажать действительность в пользу организма, это констатирует еще Л.С. Выготский [5], в своей развитой форме в рамках теории психологических систем приводит к следующему положению: ...многомерный мир человека есть то, что располагается между субъективной и объективной реальностями, между духом и материей. Мир каждого человека уникален и составляет то, что является собственно человеческим в человеке, его самость, его существенную характеристику. Этот мир не рождается вместе с человеком – он им создается, конструируется и, в конечном счете, человек таков, каков его мир.

Приоритетно для нашего исследования является определение устойчивости жизненного мира в рамках представлений о человеке как об открытой системе (Э.Г. Галажинский, В.Е. Ключко, О.М. Краснорядцева, И.О. Логинова).

В частности, И.О. Логинова пишет, что устойчивость жизненного мира человека позволяет удерживать целостность системы человек – мир за счет открытости новым возможностям, которые в процессе деятельности по реализации себя как проекта переходят в действительность. При отсутствии или недостаточной выраженности устойчивости жизненного мира человек тождествен не всей своей жизни, а лишь ее отрывкам [11, 12]. Показателями устойчивости жизненного мира человека выступают характер режима функционирования психологической системы и тип жизненного сценария.

Характер режима функционирования самоорганизующейся психологической системы может быть как конструктивным, так и неконструктивным, в зависимости от соответствия режима функционирования условиям и требованиям среды. Эта взаимосвязь среды, создающей обстоятельства жизни человека, и самого человека, способного изменять условия собственной жизнедеятельности, позволяет выбирать оптимальный режим функционирования психологической системы: особым образом организованный человеком процесс жизнедеятельности, способствующий сохранению здоровья, личностному росту и творчеству [9].

Таким образом, устойчивость жизненного мира человека обеспечивает возможность самоосуществления проекта своей жизни, выступает активной жизнедеятельностью, самоорганизацией. В ходе анализа теоретических источников, можно выделить две важные характеристики устойчивости жизненного мира: 1) способность сохранять свои личностные позиции и противостоять воздействиям, противоречащим личностным установкам

человека; в этом случае устойчивость жизненного мира определяется степенью его разрушаемости – неразрушаемости; 2) устойчивость жизненного мира проявляется в способности человека реализовать свои личностные позиции, преобразуя обстоятельства и собственное поведение в пространстве жизни.

Обращаясь к пространственным характеристикам суверенности личности, необходимо отметить, что равномерное и гармоничное «наращивание» измерений суверенности свидетельствует о стабильном, устойчивом пространстве, тогда как во время критических ситуаций устойчивость разрушается, проявляясь в невозможности контроля, переживании опасности вторжения, отсутствии доверия. Устойчивость как явление очень активно изучается в рамках естественнонаучных дисциплин. Например, в физике устойчивость означает свойство упругих систем возвращаться к состоянию равновесия после незначительных внешних воздействий, вызывающих их отклонение. Поскольку устойчивость выступает необходимым условием для любого инженерного объекта, ее потеря может привести к разрушению данного объекта либо его отдельных элементов. В кибернетике устойчивость является желательной, поскольку позволяет сочетать некоторую гибкость и активность действия с некоторым постоянством и определяется как способность противостоять возмущениям (под возмущением понимается то, что перемещает систему из одного состояния в другое). В данном случае имеют в виду структурную, статическую устойчивость как сопротивляемость по отношению к внешним воздействиям, способным вызвать нежелательные изменения либо уничтожение. Подобное понимание устойчивости перекликается с одной из задач суверенности – поддержание собственной уникальности посредством сохранения личностных границ.

Устойчивость обеспечивает существование личности как системы, не только выражаясь во внутренней стабильности, но и организуя взаимодействие со средой, делая возможным эффективное функционирование системы «человек-среда». В силу этого устойчивость выступает не только одним из проявлений суверенности, но и показателем ее целостности и сохранности, что позволяет говорить об их взаимодополняемости. Суверенный человек обладает устойчивой жизненной позицией, способной контролировать обстоятельства своей жизни, с одной стороны, а устойчивость представлений человека о себе, о своем образе мира делает его более сохранным, защищенным, внутренне упорядоченным, а значит, и суверенным – с другой.

По определению О.Б. Дарвиш, психологическая устойчивость – это динамика устойчивых состояний личности как системы, при которых она способна с определенной вероятностью идентифицировать и блокировать внешние и внутренние негативные воздействия [6].

На значимость изучения устойчивости указывает и И.О. Логинова, исследования которой доказывают, что устойчивость жизненного мира человека позволяет удерживать целостность системы «человек – мир», обеспечивая переход возможности в действительность и сохранение человеком

самотождественности в условиях его жизнедеятельности. Как правило, у людей, переживших кризисные ситуации или находящихся к условиям кризисной ситуации, кризисных условиях жизнедеятельности, жизнь фрагментирована на отрывки, представляющие жизненную мозаику, а не драму, поскольку она (жизнь) лишается внутреннего само-тождества [12].

Выраженность измерений суверенности проявляется в особенностях устойчивости, характер которых подробно описала И.О. Логинова [11]. Так, нормативная суверенность выражается в устойчивости конструктивного типа, отражающейся в активном становлении жизненных координат, «наращивания» новообразований, высокой устойчивости и способности разрешать противоречия. Кроме того, в устойчивости конструктивного типа реализуется персонализация как один из механизмов суверенности; идентификация; становится возможным преобладание и чувство постоянства.

Высокий уровень суверенности (сверхсуверенность) проявляется в неконструктивной устойчивости, характеризующейся «зависанием» в переходе от одной жизненной координаты к другой, невозможностью разрешения противоречий и низкой выраженностью устойчивости. Поскольку высокая суверенность часто продукт сверхкомпенсации как результата нарушения измерений суверенности в прошлом, то она сопровождается высокой конфликтностью, дистанцированием, отчуждением и, как следствие, социальной ригидностью.

Низкий уровень суверенности отражается в устойчивости стагнационного типа, что проявляется в «разрыве» жизненного пути на отдельные отрезки, потере «эффекта наращивания», стереотипизации. Стагнация, определяемая как застой или постепенное разрушение системы вследствие отсутствия факторов развития, проявляется в деперсонализации, повышенной внушаемости, пониженной личностной эффективности, а также в невозможности управлять взаимодействием с миром.

Большинство современных подростков, в соответствии с тенденциями эпохи постмодерна, ориентируются на ценности индивидуального успеха. Социальную зрелость подростка и сформированность его жизненной позиции отражают успешно разрешенные конфликты во взаимоотношениях. Способность отстоять психологическое пространство коррелирует с такими личностными качествами, как независимость, творческий подход, гибкость мышления, умение принимать самостоятельные решения. В то же время отсутствие конфликтов с окружающими, прежде всего со взрослыми, свидетельствует о нереализованности задач возрастного этапа развития: у такого подростка доминирует ориентация на оценку окружающих и опора на авторитет. При подобном внешне благополучном поведении тормозится формирование субъектности вследствие отказа от автономии и размытости личностных границ, что делает изучение суверенности в подростковом возрасте особо актуальным.

В современной психологии понятия «суверенность», «суверенизация» еще не вошли в психологический тезаурус как самостоятельные категории и требуют своей объективации и содержательного наполнения. Суверенность понимается как способность человека контролировать, защищать и развивать свое психологическое пространство (С.К. Нартова-Бочавер), способность выбирать точки приложения своих возможностей, менять себя и свое жизненное пространство (В.Е. Ключко). Единой трактовки суверенности нет, но вполне закономерно, что на фоне повышения интереса к проблеме продуктивности человека появляются попытки объективировать это понятие.

Самая известная в отечественной психологии концепция суверенности психологического пространства С.К. Нартовой-Бочавер, которая определила психологическую (личностную) суверенность как «способность человека контролировать, защищать и развивать свое психологическое пространство, основанную на обобщенном опыте успешного автономного поведения» [13, 14].

Психологическая (личностная) суверенность определяется как особая форма субъектности, позволяющая нам в разных формах спонтанной активности реализовывать наши потребности; в то же время это и наша способность контролировать, защищать и развивать свое психологическое пространство, основанная на опыте нашего успешного автономного поведения.

Пространство подвижно и зависит от интенсивности и осмысленности жизнедеятельности человека. Так, оно может «стягиваться» в случае возникновения сверхценной идеи или, что случается чаще, в состоянии влюбленности и расширяется при наличии «рыхлых» и неопределённых жизненных перспектив. В пространстве можно выделить его объём, количество измерений, сохранность (устойчивость – подвижность границ). Оно развивается в онтогенезе и сочетается с другими качествами личности. Но наиболее важной является прочность его границ, дающая человеку переживания суверенности собственного Я, чувства уверенности, безопасности, доверия к миру.

Границы пространства диктуют отношение к малому и большому социуму – семье и друзьям, социальной группе, этносу, человечеству, и восприятие социума как «своего» или «чужого» определяет возможности для проявления конструктивных, жизнетворческих тенденций, проводящих человека через прозрачные для него социальные границы. В противном случае эти границы могут блокироваться, ограничивая поле самоактуализации личности посредством возникновения ксенофобии различного масштаба – от житейской агрессивности до нетерпимости в масштабах социально-этнических групп. Мера переживания «своего» и «чужого», на наш взгляд, определяет способность личности к диалогу и совместному творчеству в любых сферах жизнедеятельности. Именно границы пространства обладают психологической суверенностью, что отражает способность человека контролировать, защищать и развивать свое психологическое пространство. Она представляет собой форму субъектности человека и позволяет в разных формах спонтанной активности реализовать его потребности. Противоположный полюс конструкта может быть

обозначен как депривированность (англ. – лишать). Часто проблема суверенности рассматривается в контексте соотношения внешнего и внутреннего либо как проблема детерминации психического.

С.К. Нартова-Бочавер выделяет шесть измерений психологического пространства личности: собственное тело, территорию, личные вещи, временной режим, социальные связи и вкусы, или ценности. Суверенность как состояние границ нашего психологического пространства выполняет ряд важных функций:

- на границе взаимодействия с миром рождается субъектность, и границы определяют, что есть «Я» и «не-Я»;

- границы определяют нашу личностную идентичность: устанавливая границу, мы самоопределяемся и получаем возможность активно выбирать способы самовыражения и самоутверждения, не нарушающие личной свободы; без границ идентичность размывается;

- границы создают возможность и инструмент равноправного взаимодействия; в противном случае способность к контакту подменяется пассивной манипуляцией либо агрессивным неуважением других;

- границы создают возможность селекции внешних влияний, защищают нас от соблазнов различных зависимостей; нарушение границ угрожает развитием у человека склонности к виктимизации и комплекса жертвы;

- наличие границ определяет пределы личной ответственности.

Особое место понятие «суверенность» занимает в контексте системной антропологической психологии. В рамках концепции признается, что суверенная личность отличается от других тем, что несет ответственность за порядок и качество своего многомерного жизненного мира. Она «способна самостоятельно, без посредников выходить к культуре и вычерпывать из нее основания для сохранения и развития своего многомерного мира, т.е. самой себя» [7]. Суверенная личность, по мнению автора, способна самостоятельно, без посредников обеспечивать собственное становление.

В зависимости от состояния психологических границ можно выделить уровни суверенности. Психологическое пространство может быть: суверенным и нарушенным, нарушенное пространство может быть двух видов – депривированным и сверхсуверенным. Пространство с целостными границами называется суверенным, так как обладатель может поддерживать свою личную автономию, а с нарушенными границами пространство называется депривированным, при этом депривируется потребность в приватности (возможности управлять взаимодействием с миром). Сверхсуверенность (квазисуверенность) проявляется как явление сверхкомпенсации в ответ на избыточно депривационные воздействия извне, неподверженность означает полное пренебрежение потребностями человека [14].

Рассмотрим, как каждый из них влияет на личность подростка. Если родители слишком сильно вторгаются в личную жизнь подростка, не давая ему иметь «свои тайны», самому выбирать, как поступать в той или иной ситуации,



то пространство будет сверхдепривированным. Если же, наоборот, родители разрешают подростку абсолютно все, не вторгаются в его личностные границы, это будет разобщенный тип, сверхсуверенное пространство. Депривированное и сверхсуверенное пространства не являются нормой и будут деструктивно влиять на формирование психологических границ личности подростка, в таком случае границы будут либо слишком открытыми, либо, наоборот, слишком закрытыми. Если родители будут давать подростку свободу, возможность самому принимать решения, но помогать ему в случае трудности, то у подростка будут формироваться целостные границы, подросток сможет сам поддерживать свою личностную автономию, это будет суверенным пространством и нормой. Если у ребенка нарушились границы, это может возникнуть из-за того, что ребенок попал в неблагоприятную ситуацию, такое пространство будет депривированным, что не является нормой.

По мнению Н.Е. Харламенковой, окончательное оформление суверенности личности происходит в подростковом возрасте и представлено двумя этапами: 1) приватизация – заявление своего права на некоторую часть психологического пространства; 2) персонализация – изменение данного пространства и наделение его своими продуктивными качествами. Пубертат – это период самоопределения, и повышенное количество детско-родительских конфликтов отражает ситуацию поиска подростком собственной жизненной позиции, основанного на потребности в суверенности. Обострение детско-родительских конфликтов отражает нарушение равновесия психологических границ. Формирование у подростка чувства взрослости и суверенности проявляется в его ощущении и осознании себя в какой-то мере взрослым человеком. Подросток стремится построить равноправные внутрисемейные взаимоотношения, увеличить объем личностного пространства, обрести независимость в поведении, иметь внеучебные увлечения. Он расширяет психологическое пространство по всем измерениям, что отражается в причинах конфликтов с родителями: по поводу повседневных привычек – одежды, длины волос, макияжа, времени отсутствия дома и т.д.; школьной успеваемости; норм и ценностей; выбора друзей и т.д. При разумном отношении родителей личностное пространство подростка перераспределяется, т.е. потребность в суверенности удовлетворяется [16].

Таким образом, под личностной суверенностью мы понимаем особую форму субъектности, которая позволяет в разных формах спонтанной активности реализовывать наши потребности; в то же время это и наша способность контролировать, защищать и развивать свое психологическое пространство, основанная на опыте нашего успешного автономного поведения. Именно в подростковом возрасте происходит окончательное оформление суверенности личности, и оно представлено двумя этапами – приватизацией и персонализацией.

Нами было проведено экспериментальное исследование с целью выявления и особенностей устойчивости жизненного мира подростков с разным уровнем личностной суверенности. Исследование проводилось на базе МБОУ – СОШ №2 г. Енисейска в течение 2017 – 2018 гг. В исследовании приняли участие учащиеся 8 – 10 классов. Общее количество испытуемых – 40 человек, среди них 16 мальчиков и 24 девочки.

В качестве методов исследования были использованы опросник "Суверенность психологического пространства" С.К. Нартовой-Бочавер, методика исследования устойчивости жизненного мира И.О. Логиновой, методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда.

Результаты изучения суверенности психологического пространства, полученные при проведении опросника С.К. Нартовой-Бочавер, занесены в табл. 9, представленную ниже.

Табл. 9. Представленность подростков, обладающих разным уровнем суверенности, чел. (%)

Переживающие депривацию психологического пространства личности (низкий уровень)	Обладающие суверенным психологическим пространством личности (средний уровень)	Обладающие сверхсуверенным психологическим пространством личности (высокий уровень)
14 (35)	26 (65)	-

Анализ результатов позволяет нам сделать следующие выводы.

У 35% (14 человек) подростков отмечается депривация психологического пространства, что свидетельствует об отсутствии качеств, позволяющих создавать атмосферу доверия, открытости и искренности. При этом существует стремление во что бы то ни стало защитить свое личностное пространство от любого вторжения извне, что практически блокирует возможность переживания искренности в отношениях и интимности. У четырех подростков этой группы отмечается сверхсуверенность физического тела, что является результатом сверхкомпенсации и может свидетельствовать о концентрации внимания на своем соматическом благополучии. Также у четырех человек отмечается депривация социальных связей, свидетельствующая о наличии постоянного контроля за их социальными контактами.

У 62,5 % (26 человек) испытуемых выявлен средний уровень суверенности, т.е. подростки переживают суверенность собственного «Я», чувство уверенности, безопасности, доверия к миру. Кроме того, у пяти человек данной группы отмечается депривированность суверенности физического тела; это подтверждает тот факт, что испытуемые переживают дискомфорт, вызванный прикосновениями, запахами, принуждением в отправлении физиологических потребностей. Также у восьми человек мы

отмечаем депривированность суверенности привычек, т.е. подростки часто переживают насильственные попытки изменить комфортный для субъекта распорядок. У восьми подростков выявлена депривация суверенности ценностей, что может свидетельствовать о насильственном принятии не близких подросткам ценностей. У семи подростков этой группы зафиксирована сверхсуверенность социальных связей, т.е. подростки активно участвуют в выборе себе друзей и знакомых, а также вторгаются в межличностные отношения окружающих людей.

Таким образом, нами были выделены две группы подростков, обладающих разным уровнем суверенности. Для подростков с низким уровнем суверенности характерно стремление защищать свое личностное пространство от любых воздействий, замкнутость, недоверие к другим людям. Для подростков с суверенным пространством характерно доверие к другим, чувство открытости и симпатии, особое значение придается социальным отношениям.

На следующем этапе исследования была использована методика исследования устойчивости жизненного мира И.О. Логиновой. Результаты представлены в табл. 10.

Было выявлено, что в группе с низким уровнем суверенности у 50% респондентов (7 человек) отмечается стагнационный характер проявления устойчивости жизненного мира, т.е. для подростков характерно отсутствие ценностного отношения к жизни, перспектив дальнейшего движения, снижение рефлексивной способности. 35,5% испытуемых (5 человек) этой группы имеют неконструктивный характер проявления устойчивости жизненного мира. Другими словами, у подростков присутствуют такие характеристики, как потеря самоидентификации, недостаток ресурса (собственного потенциала, условий среды) для разрешения противоречия между образом мира и образом жизни. И 14,3% (2 человека) данной группы имеют конструктивный характер устойчивости жизненного мира, проявляющийся в способности к решению творческих задач, ценностного отношения к жизни, наличии перспектив дальнейшего движения, отсутствии недостатка ресурса для решения противоречий между образом жизни.

Табл. 10. Представленность подростков, обладающих разным характером проявления устойчивости жизненного мира, %, (чел.)

Переживающие депривацию психологического пространства личности	Обладающие суверенным психологическим пространством личности
--	--

(низкий уровень личностной суверенности)			(средний уровень личностной суверенности)		
Характер проявления устойчивости жизненного мира					
стагнационный характер проявления устойчивости жизненного мира	неконструктивный характер проявления устойчивости жизненного мира	конструктивный характер проявления устойчивости жизненного мира	стагнационный характер проявления устойчивости жизненного мира	неконструктивный характер проявления устойчивости жизненного мира	конструктивный характер проявления устойчивости жизненного мира
50% (7)	35,7% (5)	14,3% (2)	58% (15)	42% (11)	–

В группе подростков со средним уровнем суверенности 58% (15 человек) испытуемых обладают стагнационным характером проявления устойчивости жизненного мира, т.е. у подростков доминируют стереотипные продукты жизнедеятельности, неспособность к решению творческих задач, невозможность адекватно оценить собственные жизненные дефициты.

42% респондентов (11 человек) данной группы обладают неконструктивным характером проявления устойчивости жизненного мира, т.е. у подростков существует нарушение непрерывности личностной истории, утрата целей и смыслов жизнедеятельности, отсутствие равновесия между реальностью и желаемой гармонией.

Таким образом, устойчивость жизненного мира у депривированных подростков характеризуется отсутствием ценностного отношения к своей жизни, а также способностью к решению творческих задач. У суверенных подростков устойчивость характеризуется неспособностью решать сложные задачи, они не могут четко оценивать свои недостатки.

Для более детального изучения жизненного мира подростков следующей методикой исследования стала методика социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда, анализ которых позволяет нам сделать следующие выводы.

42,9% подростков, переживающих депривацию психологического пространства и имеющих стагнационный характер проявления устойчивости жизненного мира, имеют низкий уровень социально-психологической адаптации. Это свидетельствует о том, что у них выраженное нарушение социальной приспособленности, которая проявляется в недостаточной уверенности в себе, в трудности установления дружеских отношений. При этом больше половины (57,1%) подростков этой группы хорошо адаптированы в семье, у них отсутствуют серьезные соматические заболевания. У 28,6% отмечается высокий уровень шкалы «приятие себя», что дает возможность указать на то, что подростки одобряют себя в целом и в существенных частностях. 14,3% подростков имеют высокий уровень развития шкалы

«эмоциональный комфорт», это позволяет нам сделать вывод о том, что у этих подростков преобладают положительные эмоции; 71,4% этой же группы имеют низкий уровень шкалы «эмоциональный комфорт», т.е. у них присутствуют выраженные отрицательные эмоциональные состояния.

У всех подростков с низким уровнем личностной суверенности и неконструктивным характером проявления устойчивости жизненного мира, адаптация находится на уровне нормы; это указывает на то, что межличностные взаимоотношения у них складываются более стихийно, без выраженных проблем, при этом они принимают активное участие в общественной жизни. Из них 40% имеют низкий уровень шкалы «принятие других», что говорит о критическом отношении подростков к другим людям к людям. 40% этой группы имеют низкий уровень шкалы «эмоциональный комфорт» и «внутренний контроль», это означает, что у подростков преобладают в большей степени отрицательные эмоции и они слабо осознают связь между собственными действиями и их последствиями в окружающем мире.

У 100% подростков с низким уровнем личностной суверенности и конструктивным характером проявления устойчивости жизненного мира адаптация, как и у предыдущей группы, находится на уровне нормы, т.е. для данных респондентов характерна эмоциональная стабильность и выраженная способность контролировать свои субъективные переживания. 50% из них имеют высокий уровень развития шкалы «эмоциональный комфорт», это указывает на то, что подростки ощущают благополучия своей жизни. 40% имеют низкий уровень шкалы «внутренний контроль», это позволяет нам сделать вывод о том, что подростки не могут самостоятельно регулировать свое поведение, согласовывая его с общепринятыми нормами.

У 28,6% испытуемых со средним уровнем личностной суверенности и стагнационным характером проявления устойчивости жизненного мира определен низкий уровень социально-психологической адаптации, что указывает на наличие у подростков чувства робости, застенчивости и зависимости в межличностных взаимоотношениях. У 71,4% подростков адаптация на уровне нормы, в этом случае мы можем говорить о том, что в целом они не конфликтны, общительны, дружелюбны, деликатны. Из них 35,7% имеют высокий уровень развития шкалы «принятие себя», это говорит о доверии подростков к себе и позитивной самооценке. 7,1% испытуемых данной группы имеют низкий уровень шкалы «принятие других», что говорит о раздражении, презрении по отношению к другим людям. У 14,3% на низком уровне находится шкала «эмоциональный комфорт», что свидетельствует о том, что подростки не уверены в себе и находятся в состоянии беспокойства.

У 9,1% испытуемых, которые обладают средним уровнем личностной суверенности и неконструктивным характером проявления устойчивости жизненного мира выявлен низкий уровень социально-психологической адаптации; это указывает на то, что у них неадекватно завышенный уровень

притязаний, что свидетельствует о внутриличностном конфликте испытуемых, выражающемся в диссонансе между «могу» и «хочу». Из них 90,9% имеют адаптацию на уровне нормы, это говорит о том что они проявляют сострадание, стремятся помогать окружающим, ориентированы на стратегию сотрудничества. 9,1% имеют низкий уровень по шкале «приятие других», что может свидетельствовать о наличии у них раздражения, презрения по отношению к другим людям, ожидании негативного отношения к себе. И 9,1% из них имеют низкий уровень шкалы «внутренний контроль», это указывает на то, что им очень сложно регулировать свое поведение, когда это необходимо.

Таким образом, суверенные подростки характеризуются такими особенностями, как чувство уверенности за себя, безопасности, доверие к другим людям, они не конфликтны.

Для подростков с депривированной суверенностью характерна атмосфера недоверия к миру, трудность установления дружеских отношений, неуверенность в себе, у них преобладают отрицательные эмоции.

На основании полученных данных исследования был проведён корреляционный анализ и составлена интеркорреляционная матрица. Анализ результатов подростков, переживающих депривацию психологического пространства, позволил сделать следующие выводы.

1. Шкала «Суверенность психологического пространства» методики «СПП» коррелирует со шкалой опросника «СПА»: «Эмоциональный дискомфорт» ( $r = 0,55$ ) при уровне значимости  $p < 0,05$ . Это свидетельствует о том, что чем выше у подростков суверенность психологического пространства, тем больше подросток будет ощущать эмоциональные расстройства и напряженность.

2. По шкале «Суверенность физического тела» методики «СПП» была выявлена прямо пропорциональная связь со шкалой «Неприятие себя» ( $r = 0,57$ ) опросника «СПА» при уровне значимости  $p < 0,05$ . Следовательно, можно предположить, что, чем больше подросток заостряет свое внимание на своем соматическом благополучии, тем больше он не принимает себя таким, какой он есть на самом деле.

3. По шкале «Суверенность привычек» («СПП») была выявлена обратно пропорциональная связь со шкалой «Неприятие себя» ( $r = -0,65$ ) («СПА») при уровне значимости  $p < 0,05$ . Это указывает на то, что чем выше подросток принимает временные формы организации жизни, тем выше у него недоверие к себе и собственным силам.

4. Шкала «Суверенность ценностей» по опроснику «СПП» положительно коррелирует со шкалой «Внутренний контроль» ( $r = 0,57$ ) по опроснику «СПА» при уровне значимости  $p < 0,05$ . Это позволяет нам сделать вывод о том, что чем выше у подростков свобода вкусов и мировоззрения, тем они самостоятельнее регулируют свое поведение, согласовывая его с общепринятыми нормами.

5. По шкале «Временной модус событий» по методике «УЖМ» выявлена положительная связь со шкалой «Приятие других» ( $r = 0,56$ ) опросника «СПА» при уровне значимости  $p < 0,05$ . Это подтверждает тот факт, что чем значимее другие люди для подростка, тем более он запоминает тот временной модус, в котором он находится с этими значимыми для него людьми.

6. Шкала «Общий эмоциональный фон событий» по методике «УЖМ» прямо пропорционально коррелирует со шкалами «Неприятие себя» ( $r = 0,61$ ), «Доминирование» ( $r = 0,67$ ) и обратно пропорционально – со шкалой «Ведомость» ( $r = -0,57$ ) по опроснику «СПА» при уровне значимости  $p < 0,05$ . Это свидетельствует о том, что чем больше подросток не принимает себя таким, каков он есть со своими привычками и стереотипами, чем выше он доминирует своим поведением над другими людьми, тем значимее для него этот эмоциональный фон событий. И чем больше подросток эмоционален, тем ниже его ведомость подростка.

7. Выявлена положительная связь шкалы «Значение описываемых событий в жизни» по методике «УЖМ» со шкалой «Эмоциональный дискомфорт» ( $r = 0,73$ ) по опроснику «СПА» при уровне значимости  $p < 0,05$ . Это указывает на то, что чем больше подросток напряжен и расстроен, тем более значимо для него данное событие в его жизни.

8. По шкале «Отношение к событиям» по методике «УЖМ» были обнаружены прямо пропорциональные связи со шкалами «Адаптивность» ( $r = 0,56$ ) по опроснику «СПА» и со шкалой «Приятие других» ( $r = 0,53$ ) того же опросника, при уровне значимости  $p < 0,05$ . Это дает право говорить о том, что чем выше подросток адаптирован к определенной среде и принимает людей, которые окружают его, такими, какие они есть, тем более значимы для него события, которые происходят в его жизни.

Анализ результатов подростков, обладающих суверенным психологическим пространством личности, позволил сделать следующие выводы.

1. По шкале «Суверенность психологического пространства» по опроснику «СПП» были обнаружены прямо пропорциональные связи со шкалами «Неприятие себя» ( $r = 0,49$ ) и «Эскапизм» ( $r = 0,41$ ) опросника «СПА» при уровне значимости  $p < 0,05$ . Это говорит о том, что чем больше подросток не принимает себя, свои особенности и чем выше у него стремление ухода от проблем, тем выше его психологическое пространство.

2. По шкале «Суверенность мира вещей» («СПП») выявлена положительная связь со шкалой «Эмоциональный комфорт» ( $r = 0,61$ ) («СПА») при уровне значимости  $p < 0,05$ . Это свидетельствует о том, что чем выше у подростка уважение к личной собственности, распоряжаться которой может только он, тем выше у него эмоциональный комфорт, т.е. преобладающими у него являются положительные эмоции.

3. Шкала «Суверенность ценностей» опросника «СПП» положительно коррелирует со шкалой «Временной модус событий» ( $r = 0,47$ ) методики «УЖМ» при уровне значимости  $p < 0,05$ . Это означает, что чем важнее для подростка ценности, которые для него очень значимы, тем более значимо для него время, которое было использовано для приобретения этих ценностей.

4. По шкале «Значение описываемых событий в жизни» методики «УЖМ» была выявлена обратно пропорциональная связь со шкалой «Ведомость» ( $r = 0,53$ ) опросника «СПА» при уровне значимости  $p < 0,05$ . Это указывает на то, что чем выше ведомость подростка, тем менее значимы для него данные события в его жизни.

5. Шкала «Отношение к событиям» по методике «УЖМ» положительно коррелирует со шкалами «Неприятие себя» ( $r = 0,49$ ) опросника «СПА» и «Эскапизм» ( $r = 0,48$ ) при уровне значимости  $p < 0,05$ . Что может свидетельствовать о том, что чем больше подросток не принимает себя, свой характер, особенности и чем выше его уход от проблем, тем более значимы для него эти события.

6. По шкале «Рефлексивная позиция автора» методики «УЖМ» были выявлены положительные связи со шкалами «Эмоциональный комфорт» ( $r = 0,48$ ) и «Эмоциональный дискомфорт» ( $r = 0,43$ ) опросника «СПА» при уровне значимости  $p < 0,05$ . Это факт свидетельствует о том, что чем больше у подростка способность к анализу своего психологического состояния, тем больше у него выражены как положительные эмоции, так и отрицательные.

Таким образом, для подростков с низким уровнем личностной суверенности характерно следующее: значимая положительная взаимосвязь показателей суверенности с эмоциональными расстройствами подростков, а также положительно коррелируют временные события с приятием подростком других людей, т.е. для подростков важно то время, когда он находится со значимыми людьми, для подростков значимее их эмоциональный фон, когда они не принимают себя такими, какими они есть. Выявлены обратно пропорциональные взаимосвязи системы привычек с составляющими неприятия себя. Респонденты, переживающие суверенность личностных границ, характеризуются положительными взаимосвязями показателей суверенности мира вещей и положительными эмоциями, которые возникают у них при уважении к личной собственности, положительно коррелируют ценности и время, которое было использовано на приобретение этих ценностей. Выявлены обратно пропорциональные взаимосвязи ведомости и значений в событий в жизни подростков.

#### Список литературы

1. Александрова З.Е., Чешко Л.А. Словарь синонимов русского языка. М.: Русский язык, 1986. 499 с.



2. Аршинова В.В. Психологическая устойчивость как фактор формирования антинаркотической установки в развитии личности: Автореф. дис. ...канд. психол. наук. Москва, 2007. 26 с.
3. Асмолов А.Г. Личность как предмет психологического исследования. М.: Изд – во МГУ, 1984. 104 с.
4. Большой психологический словарь / Под общ. ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. СПб.: Прайм – евронек, 2006. 672 с.
5. Выготский Л.С. История развития высших психических функций. Собр. соч.: В 6 т. М.: Педагогика, 1983. Т.3. С. 5–328.
6. Дарвиш О.Б. Психологические особенности проявления трессоустойчивости личности в экстремальных ситуациях // Психологическая наука и образование. 2012. № 1. – С. 15–35.
7. Ключко В.Е. Самоорганизация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства личности (введение в транспективный анализ). Томск: Томский государственный университет, 2005. 174 с.
8. Крупник Е.П. Психологическая устойчивость личности как методологическая проблема // Научные труды МПГУ. М.: Прометей, 1987. С. 270–278.
9. Крылов В.Ю. Психосинергетика как возможная новая парадигма психологической науки // Психологический журнал. 1998. № 3. С. 56–62.
10. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Академия, Смысл, 2005. 352 с.
11. Логинова И.О. Исследование устойчивости жизненного мира человека в процессе самоосуществления // Психология обучения. 2010. № 2. С. 4–22.
12. Логинова И.О. Исследование устойчивости жизненного мира человека: методика и психометрические характеристики // Психологическая наука и образование. 2012. № 3. С. 18–28.
13. Нартова-Бочавер С.К. Опросник «Суверенность психологического пространства» – новый метод диагностики личности // Психологический журнал. 2004. № 5. С.77 – 89.
14. Нартова-Бочавер С.К. Человек суверенный: психологическое исследование субъекта в его бытие. СПб.: Питер, 2008. 400 с.
15. Некрасова Е.В. Пространственно-временная организация жизненного мира человека: Дис. ... докт. психол. наук. М., 2005. 344 с.
16. Харламенкова, Н.Е. Генезис самоуправления личности в процессе взросления: Автореф. дис. докт. психол. наук. М., 2004. 58 с.

## **ГЛАВА 7. ВОЗМОЖНОСТИ РАЗВИТИЯ САМОРЕГУЛЯЦИИ В СТАРШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ С ПОМОЩЬЮ МЕТОДА ПРОГРЕССИВНОЙ МЫШЕЧНОЙ РЕЛАКСАЦИИ ПО Э. ДЖЕКОБСОНУ**

Старший школьный возраст – это период стремительного развития и быстрых изменений личности. Состояние, в котором находится старшеклассник в это время, психологи называют стрессом развития. Перед учащимися стоят несколько серьезнейших задач: построение новых отношений с окружающими, выбор области будущих профессиональных интересов, автономизация от семьи и другие важные составляющие вхождения во взрослость. В силу юношеского максимализма юноши и девушки склонны решать эти задачи негибко, что приводит к использованию деструктивных способов, а это, в свою очередь, еще более усугубляет негативное воздействие ситуации [1].

Регуляция поведения и своего психического состояния является важным фактором, определяющим благополучие, успешное функционирование, способность противостоять стрессовым ситуациям. Значимость владения саморегуляцией именно в старшем школьном возрасте обуславливается также объективной необходимостью в решении различных задач, связанных с профессиональным самоопределением, что объективно порождает большое количество ситуаций, воспринимаемых как критические. При неразвитости навыков саморегуляции у старшеклассников не формируется способность совладания со сложными ситуациями и их эффективное функционирование становится невозможным.

На данный момент существует огромное количество приемов и техник саморегуляции. Вместе с тем стоит обратить внимание на такой малоизученный, но динамично развивающийся метод практической психологии, как метод прогрессивной мышечной релаксации по Э. Джекобсону. Прогрессивная мышечная релаксация (англ. relaxation therapy) – техника (методика) саморегуляции состояний, использующая в качестве основного приема попеременное напряжение и расслабление различных мышечных групп, что обеспечивает быстрое достижение состояния релаксации (расслабления) [4].

Следует отметить, что проблема преодоления трудных ситуаций в старшем школьном возрасте изучена недостаточно, исследования, направленные на обучение саморегуляции в данном возрасте, практически отсутствуют, этим и определяется актуальность нашей работы.

Понятие «саморегуляция» часто встречается в научной и другого рода литературе, носит междисциплинарный характер и отличается многозначностью и множеством трактовок. Отсюда и принципиальные различия в исследовательских подходах. В одном случае объектом изучения становится деятельность, ее структура, в другом – субъект, его свойства. Представители третьего подхода стремятся к совмещению двух предыдущих.

Исследователи, работающие в рамках четвертого, – направляют свои усилия на поиск эффективных приемов организации умственной деятельности.

Проблема саморегуляции рассматривается как в зарубежной (П. Жанэ, З. Фрейд, А. Адлер, К. Левин, В. Франкл и др.), так и в отечественной психологии (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, А.Г. Асмолов, Б.С. Братусь и др.) в разных теоретических контекстах.

Несмотря на то, что предпринимались неоднократные и постоянные попытки исследовать проблему саморегуляции, до сих пор она относится к разряду спорных и до конца нерешенных проблем современной психологической науки. На текущий момент существует много подходов к определению понятия «саморегуляция».

Согласно А.В. Алексееву, под саморегуляцией понимаются различные способы воздействия на собственное психическое состояние (и через него на другие функции организма) путем использования в первую очередь слов и соответствующих словам мысленных образов [11].

Б.В. Зейгарник рассматривает саморегуляцию как сознательный процесс, который направлен на управление своим поведением. Ею выделяется два уровня саморегуляции: операционально-технический, связанный с сознательной организацией действия с помощью средств направленных на его оптимизацию, и мотивационный, связанный с организацией общей направленности деятельности с помощью сознательного управления своей мотивационно-потребностной сферой [10].

В.И. Моросанова отмечает, что «саморегуляция – это интегративные психические явления, процессы и состояния, обеспечивающие самоорганизацию различных видов психической активности человека, целостность индивидуальности и становление бытия человека» (цит. по: [20, с. 54]).

Таким образом, в определении понятия «саморегуляция» можно выделить такие основные характеристики изучаемого явления, как целенаправленность, сознательность, способность к поддержанию устойчивости психических состояний, влияние на протекание психических состояний, процессов, свойств, деятельности и поведения, влияние на успешность, конечный исход любого акта произвольной активности.

Саморегуляция выполняет важную роль в жизни человека. Л.Ф. Алексеева рассматривала с позиции саморегуляции четыре функции активности:

1. Адаптивная функция направлена на сохранение и поддержание определенного баланса психических функций и адекватного социального взаимодействия.

2. Целедостигающая функция проявляется в произвольной постановке субъектом целей и достижении их [8].

3. Интегративная функция заключается в том, что посредством процессов саморегуляции происходит взаимодействие отдельных свойств разных уровней в структуре личности и интеграция их в единое целостное образование – личность с ее конкретными устойчивыми особенностями поведения и деятельности.

4. Регулирующая функция связана с тем, что благодаря саморегуляции субъектом регулируется уровень и форма активности в соответствии с технологией и конкретными условиями деятельности с учетом многих внутренних и внешних факторов в данный момент, в данной ситуации [29].

В настоящее время понятие «саморегуляция» активно рассматривается в работах многих авторов, которые предпринимают попытки вычленения видов и уровней саморегуляции. В современной психологической науке принято выделять следующие виды саморегуляции:

1. Психическая саморегуляция способствует поддержанию оптимальной психической активности, необходимой для деятельности человека.

К.А. Абульханова-Славская подчеркивает, что личность выступает как регулятор своих психических возможностей, состояний, процессов и именно качества личности определяют ее сознание. С ее точки зрения, саморегуляция – это высший уровень и подлинное качество субъекта жизни. Посредством саморегуляции поддерживается стабильный уровень активности независимо от изменчивости психических состояний, а личностные качества, связанные с чувствами, мотивацией, волей, согласуются с объективными условиями и требованиями решаемой субъектом задачи. Так, высокий уровень мотивации приводит к тому, что регуляция субъектом текущих состояний не требует от субъекта тех волевых усилий, которые необходимы при низком уровне мотивации [2].

2. Личностно-мотивационная, или смысловая, саморегуляция обеспечивает осознание мотивов собственной деятельности, управление мотивационно-потребностной сферой на основе процессов смыслообразования.

Представления об особенностях изучаемого явления как сознательного процесса отражаются в исследованиях Б.В. Зейгарник, А.Б. Холмогоровой, Е.С. Мазур и других, по мнению которых в процессе саморегуляции раскрываются внутренние резервы человека, дающие ему относительную свободу от обстоятельств, обеспечивающие даже в самых трудных условиях возможность его самоактуализации.

А.Н. Леонтьев вводит понятие личностного смысла, определяя его как отражение в сознании отношения мотива деятельности к цели действия [6].

Б.С. Братусь предлагает «вывести» определение смысла из отдельно взятой деятельности, сделать его более обобщенной и универсальной категорией и дает такое определение смысловому образованию: «это целостная

динамическая система, отражающая взаимоотношения внутри пучка мотивов, реализующих то или иное смысловое отношение к миру» [4].

В процессе личностно-мотивационной саморегуляции формируются личностные смыслы определенных жизненных событий, основная функция которых заключается в регуляции деятельности. Именно на их основе задается та или иная смысловая направленность деятельности, создается возможность сознательно менять эту направленность. Их регулирующая роль проявляется при осознании и принятии их в качестве ценностей.

3. Операционально-техническая саморегуляция обеспечивает сознательную организацию и коррекцию действий субъекта с применением осознанных средств, направленных на оптимизацию действия.

Наиболее полно данный вид саморегуляции разработан О.А. Конопкиным на примере сенсомоторной деятельности. В результате проведения многих экспериментальных исследований и их обобщения он высказывает мнение о том, что сознательное регулирование деятельности является высшим уровнем системы ее регуляции. От степени совершенства процессов саморегуляции зависит успешность, производительность, конечный результат любого акта произвольной активности. В своих работах для описания этого вида саморегуляции О.А. Конопкин использует термин «осознанная саморегуляция деятельности» [14].

4. Эмоциональная саморегуляция обеспечивает эмоциональное регулирование деятельности и её коррекцию с учетом актуального эмоционального состояния. Этот вид саморегуляции достаточно часто обозначают термином «саморегуляция эмоциональных состояний».

Под саморегуляцией эмоциональных состояний понимается управление своим психоэмоциональным состоянием, достигаемое путем воздействия человека на самого себя с помощью слов, мысленных образов, управления мышечным тонусом и дыханием [5].

Также в зависимости от наличия или отсутствия осознанности саморегуляция может быть произвольной (неосознанной) и произвольной (осознанной). Произвольная саморегуляция имеет сознательную цель, не зависит от непосредственных побуждений. Непроизвольная саморегуляция осуществляется без сознательной цели, импульсивно, при этом не предполагаются заранее последствия своего поведения (саморегуляции).

По мере формирования навыков и умений часть действий автоматизируется и первоначально осознанный характер саморегуляции становится неосознанным. Взрослый человек обладает и произвольной, и произвольной саморегуляцией, причем произвольная обычно преобладает.

В нашем исследовании мы остановим внимание на рассмотрении сущности осознанной саморегуляции деятельности в теории О.А. Конопкина и природе саморегуляции психических состояний в концепции А.О. Прохорова.

О.А. Конопкин говорил, что существование человека (биологическое и социальное) возможно благодаря присущей ему способности к произвольной целенаправленной активности. Вся его жизнь есть бесконечное множество, последовательность и сочетание различных видов деятельности, поступков, актов общения и других форм целенаправленной активности, связанных с удовлетворением потребностей. У человека нет единого пути удовлетворения своих потребностей и осуществления жизнедеятельности кроме постоянной саморегуляции и реализации своих отношений с действительностью.

Под осознанной саморегуляцией деятельности О.А. Конопкиным понимается системно-организованный процесс внутренней психической активности человека по инициации, построению, поддержанию, управлению разными видами и формами произвольной активности, непосредственно реализующей достижение принимаемых человеком целей. При этом процесс саморегуляции ученый рассматривает как систему функциональных звеньев, основанием для выделения которых выступают присущие им специфические регуляторные функции, «сотрудничающие» в процессе саморегуляции.

Важнейшими функциональными звеньями при этом являются:

1. Принятая субъектом цель деятельности. Это звено выполняет общую системообразующую функцию, весь процесс саморегуляции формируется для достижения принятой цели в том ее виде, как она осознана субъектом. Цель выступает постоянно осознаваемой детерминантой, задающей направленность оценке и отбору используемой информации, выступающей необходимым основанием преодоления субъектом любой информационной неопределенности при построении и управлении поведением.

2. Субъективная модель значимых условий. Она отражает комплекс тех внешних и внутренних условий активности, учет которых сам субъект считает необходимым для успешной исполнительской деятельности. Такая модель несет функцию источника информации, на основании которой человек осуществляет программирование исполнительских действий.

3. Программа исполнительских действий. Реализуя это звено саморегуляции, субъект осуществляет регуляторную функцию построения, создания конкретной программы исполнительских действий. Именно она определяет характер, последовательность, способы действий, направленных на достижение цели в тех условиях, которые выделены самим субъектом в качестве значимых.

4. Система субъективных критериев достижения цели (критериев успешности) является функциональным звеном, выполняющим функцию конкретизации и уточнения исходной формы и содержания цели. Общая формулировка (образ) цели часто недостаточна для точного регулирования, и субъект преодолевает исходную информационную неопределенность цели,

формулируя критерии оценки результата, соответствующего своему субъективному пониманию принятой цели.

5. Контроль и оценка реальных результатов. Это регуляторное звено, несущее функцию оценки текущих и конечных результатов относительно системы принятых субъектом критериев успеха. Оно обеспечивает информацию о степени соответствия (или рассогласования) между запрограммированным ходом деятельности, ее этапными и конечными результатами и реальным ходом их достижения.

6. Решения о коррекции системы саморегулирования. Функция этого звена обозначена в его названии. Специфика же реализации этой функции состоит в том, что если конечным моментом такой коррекции является коррекция собственно исполнительских действий, то первичной причиной этого может служить изменение, внесенное субъектом по ходу деятельности в любое другое звено регуляторного процесса, например коррекция модели значимых условий, уточнение критериев успешности и др.

Все звенья регуляторного процесса, будучи информационными образованиями, системно взаимосвязаны и получают свою содержательную и функциональную определенность лишь в структуре целостного процесса саморегуляции. Любой же структурно-функциональный дефект, неразвитость межкомпонентных связей ограничивает возможность человека по достижению целей деятельности [15].

Таким образом, разработанная О.А. Конопкиным концепция открывает новые пути повышения надежности деятельности человека средствами организации ее произвольного регулирования. Процесс саморегуляции как система функциональных звеньев обеспечивает создание и динамическое существование в сознании субъекта целостной модели его деятельности, предвосхищающей (как до начала действий, так и в ходе их реализации) его исполнительскую активность.

Психические состояния, являясь фоном, на котором протекает вся жизнедеятельность человека, во многом определяют характер взаимоотношений между людьми, поведение человека, его деятельность. И тогда, оправдывая вспыхнувшую ссору, человек ссылается на плохое настроение; неудачу на экзамене объясняет излишним волнением; невнимательность на занятиях – скукой т.д. Поэтому умение произвольно регулировать свое психическое состояние перерастает в умение управлять своими взаимоотношениями с другими людьми и поведением, позволяет оказывать целенаправленное влияние на деятельность, предохраняет организм от нервно-психических перегрузок. Таким образом, саморегуляция психических состояний – это способность управлять функциональной организацией психических состояний в соответствии с целями и требованиями психологической активности личности [12].

Своеобразие регуляции психических состояний во многом определяется степенью их напряженности, степенью актуализации, т.е. отчетливостью сознания. По параметру напряженности можно выделить две полярные группы состояний личности: на одном полюсе – циклические, изо дня в день повторяющиеся состояния, характеризующие индивидуальный способ осуществления психической деятельности. Они характеризуются оптимальным уровнем напряженности, к которому человек стремится, и связаны со сложившимся ритмом жизнедеятельности личности. В данном случае механизм регуляции психических состояний направлен на поддержание данного оптимального уровня психических состояний.

К другой группе психических состояний личности относятся исключительные, нередко неожиданные состояния. Они более кратковременны и зависимы от факторов, их вызывающих. Регуляция психических состояний данной группы определяется модальностью состояния. Если психическое состояние личности испытывается как комфортное, не нарушающее привычного ритма жизни, то регуляция его направлена на сохранение той высокой напряженности психического, которой оно сопровождается. И напротив, в случае состояния, приводящего к конфликтным отношениям с окружающими и с самим собой, регуляция направлена на блокирование состояния, его устранение [27].

А.О. Прохоров выделил следующие составляющие структуры регуляции психических состояний: психические процессы и психологические свойства, личностный смысл, рефлексия переживаемого состояния и представление желаемого состояния, актуализация соответствующей мотивации, а также использование психорегулирующих средств.

1. Психические состояния обеспечивают фон психических процессов и влияют на их протекание, а также задают диапазон возможных проявлений. Между психическими состояниями и психологическими свойствами существуют множественные отношения, проявляющиеся в многообразии их взаимодействий. Вследствие этого достигается участие всех свойств личности в актуализации состояний, интеграции свойств в функциональной структуре. Доминирующие связи ведущих свойств личности обуславливают специфику психических состояний, их модальность, качество и др.

2. В основе саморегуляции лежат осознанные смысловые образования, с помощью которых осуществляется произвольное изменение смысловой направленности, контроль за непосредственными побуждениями, оценка и коррекция действий. То есть саморегуляция состояний имеет место тогда, когда она имеет определенный личностный смысл для субъекта [25].

3. Если выбор желаемого состояния осознан, является целью регуляции и имеет личностный смысл, то актуализируется образ будущего психического состояния, который становится ориентиром субъекту. На его основе



формируются планы, стратегия деятельности, совокупность конкретных действий и операций. Чем более многообразен образ, чем полнее в нем представлены ощущения, чувства, эмоции, тем выше степень осознания и более адекватна самооценка своего состояния, тем больше у человека возможностей управлять своим состоянием.

4. Рефлексия позволяет спрогнозировать, «проиграть» возможные варианты и результаты регуляции состояний в тех или иных обстоятельствах и ситуациях жизнедеятельности, перестроить сложившиеся способы действий, проанализировать структуру действий, не приводящих к успеху, выработать окончательное решение и перейти к исполнительным действиям. Включённость рефлексивных механизмов обуславливается целью регуляции – необходимостью изменения психического состояния как неадекватного ситуации, событию, цели деятельности и пр. (необходимость изменения состояния осознаётся субъектом благодаря рефлексии).

5. В регуляцию психических состояний активно включаются мотивационные процессы субъекта, опосредующие влияние аффективных состояний на когнитивные структуры, которое может осуществляться разными способами, в зависимости от устойчивых стилей совладания. Так, например, если субъект осознает, что негативные эмоции связаны с нежелательными мыслями, то, формируя и закрепляя положительные эмоциональные состояния, он получает возможность справляться не только с отрицательными эмоциями, но и с нежелательными мыслями. Если ему это не удастся, то развиваются неустойчивые психические состояния, влияющие на жизнедеятельность человека. А.О. Прохоров отмечает, что именно наличие мотивации обеспечивает эффективность саморегуляции субъекта.

6. Регуляция достигается при помощи использования отдельных способов и приемов, которые сложились в процессе онтогенеза. Переход от одного психического состояния к другому в процессе регуляции приводит к тому, что на отрезке времени, при актуализации другого психического состояния, заворачивается новая психологическая структура, состоящая из психических процессов и психологических свойств личности. Актуализация этой структуры приводит к изменению поведения, деятельности, продуктивности психических процессов [26].

Таким образом, становление целостной функциональной структуры регуляции психических состояний осуществляется в ходе онтогенеза – в процессе жизнедеятельности, «проживания», научения и «преодоления» ситуации жизнедеятельности, т.е. активной адаптации субъекта к условиям социальной, предметной, внутренней и внешней среды.

В отечественной возрастной психологии возраст старшего школьника (10-11 классы, 15-17 лет) принято относить к ранней юности. В этом возрасте обретает значимость для личности старшеклассников неоднородность их социального положения. С одной стороны, продолжают волновать проблемы,

унаследованные от подросткового этапа, – право на автономию от старших, сегодняшние проблемы взаимоотношений – отметок, различных мероприятий и т.п. С другой стороны, перед ними стоят задачи жизненного самоопределения. Таким образом, юношеский возраст выступает как своеобразная черта между детством и взрослостью.

В психологических периодизациях Д.Б. Эльконина и А.Н. Леонтьева ведущей деятельностью в юности признается учебно-профессиональная деятельность. Несмотря на то, что во многих случаях юноша продолжает оставаться школьником, учебная деятельность в старших классах должна приобрести новую направленность и новое содержание, ориентированное на будущее. Речь может идти об избирательном отношении к некоторым учебным предметам, связанным с планируемой профессиональной деятельностью и необходимым для поступления в вуз (например, химия и биология для будущих медиков), о посещении подготовительных курсов.

Социальная ситуация развития в старшем школьном возрасте определяется тем, что школьник стоит на пороге вступления в самостоятельную жизнь. Л.И. Божович и многие другие исследователи этого возраста (Кон И.С., Крутецкий В.А., Шумилин Е.А.) связывают переход от подросткового к раннему юношескому возрасту с резкой сменой внутренней позиции. Она заключается в том, что устремленность в будущее становится основной направленностью личности и проблема выбора будущей профессии, дальнейшего жизненного пути находится в центре внимания, интересов, планов юноши [1].

Юношеский возраст – это этап формирования самосознания и собственного мировоззрения, этап принятия ответственных решений, этап человеческой близости. Отвечая самому себе на вопросы «Кто я? Какой я? К чему я стремлюсь?», молодой человек формирует следующее:

1. Самосознание – целостное представление о самом себе, эмоциональное отношение к самому себе, самооценка своей внешности, умственных, моральных, волевых качеств, осознание своих достоинств и недостатков, на основе чего возникают возможности целенаправленного самосовершенствования, самовоспитания.

2. Собственное мировоззрение как целостную систему взглядов, знаний, убеждений своей жизненной философии, которая опирается на усвоенную ранее значительную сумму знаний и сформировавшуюся способность к абстрактно-теоретическому мышлению, без чего разрозненные знания не складываются в единую систему.

3. Стремление заново и критически осмыслить все окружающее, утвердить свою самостоятельность и оригинальность, создать собственные теории смысла жизни, любви, счастья, политики и др. [13].

Юношеский возраст представляет собой как бы «третий мир», существующий между детством и взрослостью, так как биологически физиологическое и половое созревание завершено (уже не ребенок), но в

социальном отношении еще не самостоятельная взрослая личность. Юность выступает как период принятия ответственных решений, определяющих всю дальнейшую жизнь человека: выбор профессии и своего места в жизни, выбор смысла жизни, выработка мировоззрения и жизненной позиции, выбор спутника жизни, создание своей семьи.

Становление самосознания происходит по нескольким направлениям:

1. Открытие своего внутреннего мира – юноша начинает воспринимать свои эмоции не как производные от внешних событий, а как состояние своего «Я», появляется чувство собственной особенности, непохожести на других, порой и чувство одиночества.

2. Появляется осознание необратимости времени, понимание конечности своего существования.

3. Постепенно формируется жизненный план. Жизненный план охватывает всю сферу личного самоопределения: моральный облик, стиль жизни, уровень притязаний, выбор профессии и своего места в жизни. Осознание своих целей, жизненных стремлений, выработка жизненного плана – важный элемент самосознания.

4. Формируется целостное представление о самом себе, отношение к себе, причем вначале осознаются и оцениваются человеком особенности своего тела, внешности, привлекательности, а затем уже морально-психологические, интеллектуальные, волевые свои качества.

5. Происходит осознание и формируется отношение к зарождающейся сексуальной чувственности.

Завершающим звеном в формировании самосознания, по мнению И.И. Чесноковой, является саморегуляция. Именно в юношеском возрасте происходит наиболее интенсивное ее становление. Это связано с жизненными задачами, которые впервые встают именно в этот период. Во-первых, в данный период начинается проектирование своего будущего. Во-вторых, это период рождения личностной рефлексии, обращения на внутренние основания своих действий и поступков, т.е. молодой человек старается понять себя, осознать свои переживания. Именно саморегуляция обеспечивает индивидуальные варианты адаптации и позволяет преодолевать трудные ситуации развития, деятельности и собственной жизни [30].

Несмотря на некоторые колебания в уровнях самооценки и тревожности и разнообразие вариантов личностного развития, можно говорить об общей стабилизации личности в этот период, начавшейся с формирования «Я-концепции» на границе подросткового и старшего школьного возрастов. Старшеклассники в большей степени принимают себя, чем подростки, их самоуважение в целом выше.

Настроение в ранней юности становится более устойчивым и осознанным. Дети в 16-17 лет, независимо от темперамента, выглядят более сдержанными, уравновешенными, чем в 11-15. В это время начинает развиваться и нравственная устойчивость личности. В своем поведении

старшеклассник все больше ориентируется на собственные взгляды, убеждения, которые формируются на основе приобретенных знаний и своего, пусть не очень большого, жизненного опыта.

Снижению эмоциональной лабильности способствует развитие саморегуляции, усиление контроля за проявлением своих эмоций и поведением в целом. Самоконтроль в ранней юности обусловлен в значительной степени пониманием того, что надо делать ради будущего [13].

Развитие чувственной сферы и сознательности старшеклассников оказывает большое влияние на волевые процессы, причем в протекании волевых актов решающее значение принадлежит обдумыванию своих намерений и поведения. Замечено, что если учащийся поставил перед собой определенную цель в учебной или общественной работе или же четко определил свои жизненные планы с учетом имеющихся интересов и склонностей, он, как правило, проявляет высокую целеустремленность и энергию в работе, а также настойчивость в преодолении встречающихся трудностей. С этим связана и другая особенность старшеклассников, относящаяся к работе над своим самовоспитанием. Если подростки в большинстве своем отличаются повышенной требовательностью к другим и недостаточно требовательны к себе, то в юношеском возрасте положение изменяется. Они становятся более требовательными к себе и своей работе, стремятся выработать у себя те черты и качества поведения, которые в наибольшей мере способствуют осуществлению намеченных планов.

Ведущими компонентами в осуществлении старшеклассниками волевой саморегуляции в учебно-воспитательном процессе, обеспечивающими эффективность школьного обучения, выступают: умение целеполагания, обусловленное мотивом власти над собой; умение планирования деятельности, а также самоконтроль и самоуправление. От того, насколько эти компоненты будут соотнесены с индивидуальным стилем самоуправления учащихся, сформированностью у них волевых свойств, будет зависеть и качество овладения ими учебными знаниями, умениями и навыками, успешность учебной деятельности в целом. То есть можно отметить, что в этот период интенсивно развивается саморегуляция, повышается контроль за своим поведением, проявлением эмоций.

Именно саморегуляция позволяет юноше меняться в соответствии с изменением обстоятельств внешнего мира и условий его жизни, поддерживает необходимую для его деятельности психическую активность, обеспечивает сознательную организацию и коррекцию его действий.

Главное, что юноша осознает мотивы собственной деятельности и может управлять своими потребностями, и это дает ему возможность быть хозяином, творцом собственной жизни, свободу от обстоятельств и возможность самоактуализации, активного творческого отношения к своей жизни, понимание своей самоидентичности. Способность произвольно управлять

собственными мотивами – одна из важнейших характеристик человека, показатель гармонии и зрелости личности [31].

Важным является и профессиональное самоопределение в юношеском возрасте. Социальная ситуация развития в данный период заключается в том, что общество настоятельно требует от старшеклассника определиться со своим профессиональным будущим. Успешность профессионального самоопределения человека во многом определяется эффективностью первых шагов в этом направлении: выбором профессии и первыми этапами ее освоения. И если у подростка далекие перспективные цели существовали только в воображаемом плане, то для старшеклассника они становятся близкой реальностью. Самоопределение в выборе профессии и построение планов своей жизни требуют и самоограничения. Это значит, что школьник должен уметь наложить внутренний запрет на некоторые цели, их постановку и реализацию. Выпускник школы, по сути, строит систему своих целей на основе соподчинения мотивов, т.е. определяет последовательность достижения целей в зависимости от уровня их объективной и субъективной («для себя») значимости. Старшеклассник овладевает также рядом новых способов целеполагания: предвидение последствий достижения тех или иных целей, последствий своих поступков; определение ресурсов (времени и сил) для реализации целей; принятие решения (постановка цели и определение пути ее достижения), касающегося не только его, но и других людей — сверстников, учеников младших классов и т.д. То есть необходимым условием успешности профессионального становления как на этапе первичного профессионального самоопределения, так и на этапе профессионального обучения является общая способность к самостоятельной организации деятельности и управлению ею [16].

Таким образом, период юности наиболее сензитивен для развития саморегуляции, становления подобных навыков. Сензитивность обусловлена следующими положениями: возрастание волевого и интеллектуального потенциала личности; развитие коммуникативных навыков и улучшение коммуникабельности по сравнению с подростковым возрастом, обретение способности к рефлексии и осмысление своих психических состояний не производными от внешних событий, а как состояния собственного «Я»; актуализация потребности в активном отношении к себе, в самостоятельном построении собственной оценки своих достижений и поведения, в стремлении действовать на основе этой оценки. В связи с этим актуальным становится обращение к изучению методов, которые могут применяться для развития саморегуляции в старшем школьном возрасте.

Существует специальная литература, описывающая историю возникновения, теории, лежащие в основе, сами методы и способы саморегуляции. Круг таких методов достаточно широк. Одни из них понятны и просты; другие довольно сложны, их освоение требует методического руководства со стороны подготовленных специалистов (профконсультантов,

психологов); третьи весьма необычны, оригинальны и могут даже показаться странными, тем не менее они эффективно работают, и много людей в мире их с удовольствием используют.

Имеющиеся методы саморегуляции можно условно разделить на две группы: естественные и специальные [24].

Естественные методы саморегуляции основаны на использовании человеком тех возможностей, которые он имеет «под рукой» – в своей жизни и работе. По существу, эти методы связаны с разумным планированием режима своего труда и отдыха. Многие из них мы часто используем интуитивно. Это длительный сон, вкусная еда, общение с природой и животными, баня, массаж, движение, танцы, музыка, размышления о приятном, расслабление мышц, рассматривание цветов в помещении, фотографий, других приятных или дорогих для человека вещей; чтение стихов и многое другое.

Специальные методы – это способы саморегуляции, которые разработаны и лежат в основе здоровьесберегающих технологий. К ним относятся медитация, аутогенная тренировка, релаксационные методы, одним из которых является техника прогрессивной мышечной релаксации по Э. Джекобсону [17].

Прогрессивная мышечная релаксация (нервно-мышечная релаксация, далее – НМР) – это техника саморегуляции состояний, снижения нервно-мышечного напряжения, которая была разработана в 30-х гг. XX в. чикагским врачом Эдмундом Джекобсоном. Первоначально эта техника предназначалась для пациентов больниц, испытывавших напряжение, и впервые была описана в его книге «Прогрессивная релаксация», где он показал, что наши психические проблемы и наше тело взаимно связаны друг с другом: тревога и беспокойство вызывают мышечное напряжение, а напряжение мышц, в свою очередь, усиливает негативные эмоции. В результате у человека, часто переживающего стрессы, формируется так называемый мышечный корсет, который он постоянно носит и который служит причиной психического напряжения. Дело в том, что мозг, получая дополнительную порцию возбуждения от напряженных мышц, еще больше возбуждается и посылает обратно к мышцам новые приказы. Так они не дают друг другу покоя – мозг и мышцы. Так, при работе со своими пациентами Э. Джекобсон обратил внимание на то, что напряженные пациенты не могут быстро и в полной мере расслабиться. Это заметно, например, по таким признакам, как наморщенный лоб. Занимаясь регистрацией объективных признаков эмоций, Э. Джекобсон подметил, что различному типу эмоционального реагирования соответствует напряжение соответствующей группы мышц. Так, например, депрессивное состояние сопровождается напряжением дыхательной мускулатуры – отсюда всем известный «вздых облегчения»; при преобладании эмоций страха напрягаются мышцы языка, губ, глотки, гортани, а также затылочные мышцы [33].

Пытаясь избавиться от подобного остаточного мышечного напряжения, Э. Джекобсон стал обучать своих пациентов упражнениям, в которых требовалось сначала напрячь определенную группу мышц, а затем расслабить

ее, переходя от одной группы мышц к другой. Основным содержанием метода являются релаксирующие упражнения, причем под релаксацией Э. Джекобсон понимает не только расслабление мышц, но и состояние, противоположное психической активности. В основу данной техники лег один простейший физиологический принцип – принцип контраста, чтобы научиться более четко ощущать степень расслабления мышц и сознательно управлять этим состоянием. Если предварительно напрячь мышцы, а потом сбросить напряжение, то расслабление ощущается яростнее: после сильного напряжения мышц обязательно следует их полное расслабление.

Обязательным условием освоения методики служит концентрация внимания на процессе напряжения, расслабления и особенно на ощущениях, возникающих при переходе мышцы от напряженного состояния к расслабленному. Необходимо максимально напрягать каждую мышцу в течение 5-10 секунд, а затем в течение 15-20 секунд концентрироваться на возникшем в ней чувстве расслабления. Важно сначала научиться распознавать чувство напряжения и затем отличать от него чувство расслабления. Методика основана на том, что попеременное напряжение и расслабление мышц позволяет сравнивать эти два состояния и облегчает обучение релаксации. Кроме того, считается, что напряжение мышц перед попыткой их расслабления может давать дополнительный импульс, позволяющий добиться более глубокого расслабления [32].

Таким образом, основной идеей методики является получение более полного и конкретного ощущения напряжения и способность расслабить мышцы в случае возникновения этого напряжения. Обоснование метода состояло в том, что произвольное расслабление мускулатуры сопровождается снижением нервно-эмоционального напряжения и оказывает седативный (успокаивающий) эффект. Э. Джекобсон считал, что «тот, кто сможет научиться расслабляться, при столкновении со стрессором получит возможность избрать наиболее верный способ реагирования. То есть вместо рефлексивной реакции можно просто остановиться, изучить природу угрозы, взвесить последствия возможных реакций и выбрать наиболее подходящую» (цит. по: [9, с. 175]).

Сущность прогрессивной мышечной релаксации заключается в том, что напряжение начинается с одной группы мышц, затем к ней присоединяется другая, в то время как первая уже расслаблена, и так продолжается до тех пор, пока не достигается полного расслабления тела (именно поэтому эту технику и называют прогрессивной). Начинается она с мышц конечностей – рук и ног, постепенно продвигается к центру – голове и туловищу. Расслабление сознания в данном случае достигается через расслабление тела.

Для выполнения упражнений необходимо принять удобную позу: лежа на спине, найти удобное положение для рук и ног. Руки можно положить на грудь, живот или вытянуть вдоль туловища, положение ног произвольно. Под шею можно положить небольшую подушку [7].

Нервно-мышечную релаксацию, как, впрочем, и любую другую технику релаксации, желательно практиковать до еды – во время процесса пищеварения увеличивается приток крови в область желудка. Это затрудняет процесс расслабления, так как для реакции релаксации характерен приток крови к конечностям.

Как и всеми другими техниками релаксации, нервно-мышечной релаксацией необходимо заниматься регулярно, результаты проявятся ярче после того, как человек приобретет достаточное количество опыта применения этой техники.

Популярность прогрессивной мышечной релаксации объясняется тем, что она позитивно влияет не только на физиологическое, но и на психологическое состояние человека.

1. Физиологические эффекты. Описывая результаты нервно-мышечной релаксации, специалисты отмечают, что расслабление скелетных мышц способствует расслаблению всей мускулатуры, а также пищеварительной и сердечно-сосудистой систем. Ученые обнаружили, что нервно-мышечная релаксация помогает при головных болях, мигренях и болях в спине. Последствия мышечных зажимов и нерационального мышечного напряжения могут быть нивелированы или, по крайней мере, смягчены с помощью регулярных занятий нервно-мышечной релаксацией.

2. Психологические эффекты. Доказано, что нервно - мышечная релаксация обладает большим количеством психологических эффектов, что сказывается на психологическом состоянии и на поведении человека. Например, результаты исследований показали, что студенты с негативной Я - концепцией, занимаясь нервно-мышечной релаксацией, скорректировали в лучшую сторону свое представление о себе. Более того, депрессия, тревожность и бессонница, по результатам другого исследования, также проходят в результате занятий нервно-мышечной релаксацией. Алкоголизм, табакокурение и злоупотребление наркотиками также лечатся с помощью этой техники [35].

Прогрессивная мышечная релаксация может использоваться в различных профессиональных сферах. Педагогами, например, эта техника применяется для психологического восстановления, дабы избежать эмоционального выгорания. Спортсмены могут использовать данную технику для снижения предстартового состояния эмоционального возбуждения, которое часто возникает у них задолго до соревнований.

Также имеются факты использования прогрессивной мышечной релаксации для психологической реабилитации участников боевых действий. Ведь для того, чтобы выжить в боевой обстановке, человек должен перестроить все свое существо в соответствии с ее требованиями. У лиц, принимающих длительное участие в боевых действиях, закрепляется памятный след новых поведенческих навыков и стереотипов, имеющих первостепенное значение для выживания и выполнения поставленных задач. Среди них: восприятие



окружающей среды как враждебной; гиперактивация внимания, тревожная настороженность; готовность к импульсивному защитному отреагированию на угрожающий стимул в виде укрытия, бегства, агрессии и физического уничтожения источника угрозы; сужение эмоционального диапазона, стремление к «уходу» от реальности и оценки ряда нравственных проблем. То есть адаптация к боевым условиям закрепляет в характере некоторых воинов повышенную ранимость, недоверчивость, разочарование и страх перед будущим, нарушение социальной коммуникации и т.д. Именно использование нервно-мышечной релаксации по Э. Джекобсону позволяет участникам боевых действий избавиться от данных симптомов [9].

В основе техники прогрессивной мышечной релаксации лежит прямое воздействие на определенные физиологические системы, приводящее к возникновению ощутимых сдвигов в психической сфере. Независимо от особенностей разных модификаций техники нервно-мышечной релаксации процесс обучения соответствующим навыкам включает три основные стадии. На первой из них у человека вырабатываются навыки произвольного расслабления отдельных мышечных групп в состоянии покоя. Затем они объединяются в целостные комплексы, обеспечивая (по желанию) расслабление либо всего тела, либо отдельных его участков. При этом тренировка проводится сначала в состоянии покоя, а потом может включаться в процесс выполнения некоторых видов деятельности – чтение, письмо, наблюдение и др., не затрагивая при этом мышц, участвующих в реализации соответствующих двигательных актов. Цель заключительной стадии состоит в усвоении так называемого навыка отдыха, позволяющего произвольно вызывать расслабление в тех жизненных ситуациях, когда необходимо быстро снять степень острых аффективных переживаний, перенапряжения [34].

Таким образом, возможность применения прогрессивной мышечной релаксации для развития навыков саморегуляции объясняется тем, что данный метод позволяет избавиться от негативных эмоциональных и психических состояний через работу с телом. Освоив расслабление одной группы мышц за другой, в конечном счете, мозг получает и осознает объединенные, интегративные сигналы, оповещающие об общем положении мышц тела. Общее расслабление отмечается как генерализованное разлитое чувство тяжести, тепла и телесного покоя. После этого уже нет необходимости расслаблять каждую мышцу в отдельности – достаточно вспомнить эти общие ощущения: тяжесть, тепло, телесный покой. То есть по мере того, как навык применения данной техники закрепляется, человек может самостоятельно формировать нужное состояние в нужный момент времени. В итоге человек обучается управлять самими собой.

Нами было проведено экспериментальное исследование саморегуляции старшеклассников. В нем приняли участие учащиеся 10-х классов МБОУ «СОШ №1» г. Лесосибирска. Общая численность выборки составила 54 человека (33 юноши и 21 девушка). Возраст испытуемых варьировал от 15 до

16 лет. В качестве основных методов для проведения исследования были использованы опросник «Стиль саморегуляции поведения» (автор В.И. Моросанова, далее – методика ССПМ) и Фрайбургский личностный опросник (шкалы: «Уравновешенность», «Раздражительность», «Эмоциональная лабильность»). Полученные результаты были обработаны с помощью методов математической статистики (методы описательной статистики, метод кластерного анализа – метод k-средних, метод корреляционного анализа – расчет r-коэффициента корреляции К. Пирсона). Основные математические расчеты произведены на базе компьютерной программы Statistica 10.0. Перейдем к количественному и качественному анализу данных, собранных в ходе исследования.

С помощью метода кластерного анализа (метод k-средних) нами были выделены три кластера, между которыми зафиксированы различия по основным шкалам методики ССПМ и Фрайбургского личностного опросника (шкалы: «Уравновешенность», «Раздражительность», «Эмоциональная лабильность»). Профили средних значений по данным методикам для каждого кластера приведены на рис. 5. Объекты кластеризации – участники исследования. Количественный состав кластеров оказался следующим: 1-й кластер – 20 человек, 2-й кластер – 22 человека, 3-й кластер – 12 человек.

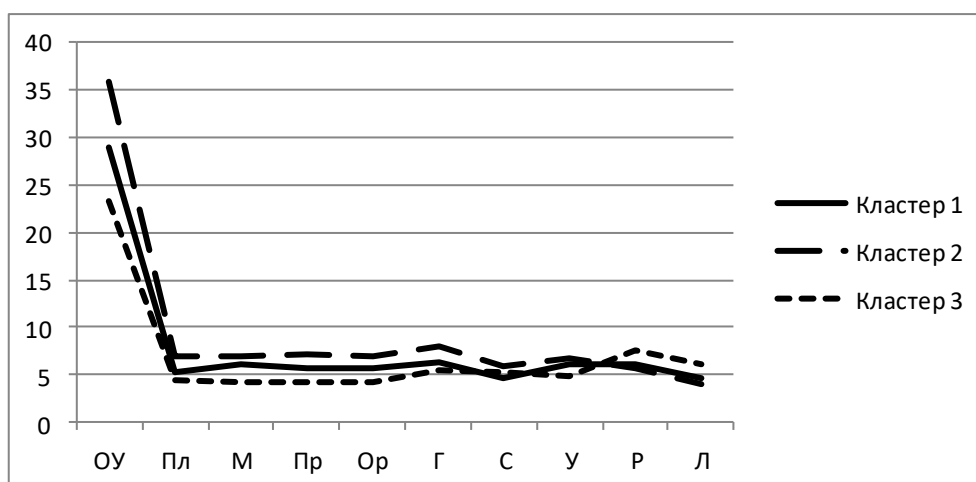


Рис. 5. Профили средних значений для каждого из кластеров по опроснику ССПМ и Фрайбургскому личностному опроснику

Проанализировав полученные результаты, мы отметили, что для испытуемых из кластера 1 характерны следующие особенности саморегуляции. Значения по всем 7 шкалам методики ССПМ соответствуют средним. Следовательно, у этих старшеклассников на среднем уровне сформирована потребность в осознанном планировании своей деятельности и способность к саморегуляции. Средний уровень развития процессов моделирования может привести к неадекватной оценке значимых внутренних условий и внешних обстоятельств. Старшеклассники из этого кластера способны продумывать

способы своих действий и поведения для достижения намеченных целей, способны адекватно оценивать себя, результаты своей деятельности и поведения. Средний уровень сформированности регуляторной гибкости позволяет им адекватно реагировать на быстрое изменение событий и вполне успешно решать поставленную задачу в ситуации риска. Помимо этого представителей данного кластера отличает то, что планы и программы действий они разрабатывают чаще всего самостоятельно, однако в сложной ситуации способны потерять ориентир, поэтому могут нуждаться в помощи со стороны. В целом, можно отметить, что данная подгруппа испытуемых отличается средним уровнем развития способности к саморегуляции, вполне адекватно реагирует на изменение условий, выдвижение и достижение поставленных целей у них в большей степени осознаны.

По шкале «Уравновешенность» Фрайбургского личностного опросника результаты по кластеру 1 определены как средние. Поэтому можно сделать вывод о том, что его представители вполне устойчивы к фрустрирующим и стрессогенным воздействиям трудных ситуаций, способны управлять своим состоянием. Также обнаружены средние результаты по шкалам «Раздражительность» и «Эмоциональная лабильность» этой же методики. Следовательно, старшеклассники из кластера 1 отличаются устойчивостью эмоциональных состояний и процессов в отношении деструктивных влияний внутренних и внешних условий.

Полученное описание особенностей саморегуляции поведения и саморегуляции психических состояний для данного кластера свидетельствует о среднем уровне развития и того, и другого свойства. На основании чего кластер 1 мы обозначаем как подгруппу со средним уровнем саморегуляции.

У испытуемых из кластера 2 выявлены высокие показатели по таким шкалам опросника ССПМ, как «Планирование», «Моделирование», «Программирование», «Оценивание результатов», «Гибкость». Следовательно, представители данного кластера отличаются способностью осознанно планировать свою деятельность, сформированной потребностью выделять значимые условия достижения поставленных целей, продумывать способы своих действий и способностью к вполне адекватной их оценке. При возникновении непредвиденных обстоятельств такие старшеклассники легко перестраивают свои планы. По шкале «Самостоятельность» показатели соответствуют среднему уровню, но в сравнении со средними значениями этой переменной в других кластерах данный результат является самым высоким. Поэтому они лучше всех остальных испытуемых способны самостоятельно планировать свою деятельность и поведение, организовывать работу по достижению выдвинутой цели, контролировать ход ее выполнения, анализировать и оценивать как промежуточные, так и конечные результаты деятельности. Также у представителей данного кластера отмечается высокий уровень сформированности способности к саморегуляции. Следовательно, они способны адекватно реагировать на изменение условий, выдвижение и

достижение цели у них в большей степени осознанны, они легко овладевают новыми видами активности, уверенно чувствуют себя в незнакомых ситуациях.

По шкале «Уравновешенность» полученные результаты соответствуют среднему уровню. Причем показатели по этой шкале в данном кластере являются самыми высокими в ряду значений всех подгрупп. Из этого можно сделать вывод о хорошей защищенности старшеклассников из кластера 2 от воздействия стрессогенных факторов обычных жизненных ситуаций, базирующейся на уверенности в себе, оптимистичности и активности. Результаты по шкалам «Раздражительность» и «Эмоциональная лабильность» также определены как средние, но в сравнении со средними значениями этих переменных в других кластерах данные результаты являются самыми низкими. Этот факт говорит о том, что такие старшеклассники наименее склонны к аффективному реагированию и характеризуются высокой стабильностью эмоционального состояния.

Описание специфики саморегуляции поведения и саморегуляции психических состояний для кластера 2 свидетельствует о высоком уровне развития обоих свойств. Поэтому данный кластер мы обозначаем как подгруппу с высоким уровнем саморегуляции.

В кластере 3 средние значения по шкалам «Планирование», «Моделирование», «Программирование», «Оценивание результатов», «Гибкость» и «Самостоятельность» близки к низкому уровню. Получается, что у старшеклассников из этой подгруппы потребность в планировании развита слабо, они предпочитают не задумываться о своем будущем, цели выдвигают ситуативно и обычно несамостоятельно, следуя чужим советам. При определении цели и программы действий такие старшеклассники часто испытывают трудности, они не умеют и не желают продумывать последовательность своих действий. Также данных учащихся отличает не критичность к своим действиям, субъективные критерии успешности у них недостаточно устойчивы, что ведет к резкому ухудшению качества результатов при увеличении объема работы, ухудшении состояния или возникновении внешних трудностей. Испытуемые с трудом привыкают к переменам в жизни, к смене обстановки, при этом чувствуют себя неуверенно. В целом, можно отметить, что данная подгруппа испытуемых отличается низким уровнем развития способности к саморегуляции, это свидетельствует о том, что потребность в осознанном планировании и программировании своего поведения не сформирована, они более зависимы от ситуации и мнения окружающих их людей.

Были получены средние результаты по шкале «Уравновешенность», но в сравнении со средними значениями по этому показателю в других кластерах данный результат является самым низким. Следовательно, старшеклассники из кластера 3 наименее устойчивы к стрессу, их отличает склонность чрезмерно сильно, неадекватно сложившейся ситуации реагировать на жизненные обстоятельства. По шкале «Раздражительность» обнаружены высокие

показатели, которые свидетельствуют о преобладании у этих испытуемых неустойчивого эмоционального состояния со склонностью к аффективному реагированию. Результаты по шкале «Эмоциональная лабильность» определены как средние, однако они являются самыми высокими среди результатов всех подгрупп испытуемых. Из этого следует, что для этих респондентов характерна неустойчивость эмоционального состояния, частое колебание настроения, повышенная возбудимость, раздражительность, недостаточная саморегуляция.

Составленное описание специфики саморегуляции поведения и саморегуляции психических состояний для данного кластера свидетельствует о низком уровне развития и того, и другого свойства. Поэтому кластер 3 мы обозначаем как подгруппу с низким уровнем саморегуляции.

Для получения более точных сведений об особенностях саморегуляции старшеклассников был проведен корреляционный анализ ( $r$ -коэффициент корреляции К. Пирсона). В итоге в каждом из трех выделенных кластеров был обнаружен ряд корреляционных взаимосвязей. В ходе анализа были рассмотрены взаимосвязи между шкалами опросника ССПМ и Фрайбургского личностного опросника (шкалы «Уравновешенность», «Раздражительность», «Эмоциональная лабильность»).

В кластере 1 обнаружена взаимосвязь между показателем «Планирование» и шкалой «Эмоциональная лабильность» ( $r=0,44$  при  $p=0,05$ ). В связи с этим старшеклассники с высоким уровнем развития навыков планирования собственной деятельности отличаются неустойчивостью эмоционального состояния. То есть необходимость составления планов, алгоритмов действий может вызвать недовольство у старшеклассников. Кроме того, в этой же подгруппе выделена и обратно пропорциональная взаимосвязь между шкалами «Гибкость» и «Эмоциональная лабильность» ( $r= -0,50$  при  $p=0,02$ ). Это говорит о том, что старшеклассники с высоким уровнем сформированности регуляторной гибкости характеризуются высокой стабильностью эмоционального состояния и хорошим умением владеть собой.

В кластере 2 так же, как и в предыдущей подгруппе, выявлена зависимость между показателями «Планирование» и «Эмоциональная лабильность» ( $r=0,60$  при  $p=0,00$ ). Поэтому старшеклассникам со склонностью к систематическому планированию собственной деятельности свойственны резкие перепады настроения, быстрая смена одного эмоционального состояния на другое. Справедливой является и обратная взаимосвязь.

Мы констатируем, что в этой подгруппе существуют обратно пропорциональные взаимосвязи между показателем «Моделирование» и шкалами «Раздражительность» ( $r= -0,54$  при  $p=0,01$ ), «Эмоциональная лабильность» ( $r= -0,60$  при  $p=0,00$ ). Это свидетельствует о том, что учащиеся, характеризующиеся высокой стабильностью эмоционального состояния, отсутствием склонности к аффективному реагированию, имеют высокий

уровень развития навыков моделирования, т.е. не испытывают трудности в определении цели и программы действий, адекватных текущей ситуации.

Кроме того, в кластере 2 существует прямо пропорциональная зависимость между шкалами «Гибкость» и «Уравновешенность» ( $r=0,60$  при  $p=0,00$ ). Из этого можно сделать вывод о том, что школьники, способные вносить коррективы в систему саморегуляции при изменении внешних и внутренних условий, характеризуются высокой устойчивостью к воздействию стрессогенных факторов.

Также в этом же кластере обнаружена прямо пропорциональная взаимосвязь между шкалами «Самостоятельность» и «Раздражительность» ( $r=0,61$  при  $p=0,00$ ). Следовательно, чем больше у учащихся развита способность самостоятельно планировать свою деятельность и поведение, организовывать работу по достижению выдвинутой цели, контролировать ход ее выполнения, анализировать полученные результаты, тем чаще у них может отмечаться подверженность эмоционального состояния и процессов деструктивным влияниям внутренних и внешних условий.

В кластере 3 зафиксирована взаимосвязь шкалы «Самостоятельность» с показателями «Уравновешенность» ( $r= -0,57$  при  $p=0,05$ ) и «Раздражительность» ( $r=0,58$  при  $p=0,05$ ). Этот факт говорит о том, что школьники, обладающие хорошей стрессоустойчивостью, характеризующиеся отсутствием склонности к аффективному реагированию на сложившуюся ситуацию, не умеют самостоятельно разрабатывать планы и программы действий, а предпочитают некритично следовать чужим советам.

Проанализировав полученные результаты, необходимо отметить, что в кластере 2 имеются такие же взаимосвязи, что и в кластере 1: показатель «Планирование» коррелирует со шкалой «Эмоциональная лабильность», и в кластере 3 – корреляция между шкалами «Самостоятельность» и «Раздражительность». Данные взаимосвязи могут быть объяснены с позиции возрастных особенностей старшеклассников. Действительно, в старшем школьном возрасте растет независимость от взрослых, старшеклассникам начинает предоставляться большая самостоятельность в решении многих важных задач, что требует опоры на свои собственные силы, на самого себя в поведении и принятии решений. Важным является и профессиональное самоопределение, которое требует умения организовывать и планировать свою деятельность.

Однако проблема состоит в том, что, начиная подготовку к профессиональной деятельности практически на взрослом уровне, старшеклассники еще не готовы по-взрослому относиться к себе и, в частности, эффективно регулировать свои психические состояния, что не может не отразиться на деятельности и на отношениях с окружающими.

В силу того, что этот возрастной период требует самостоятельности, умения планировать деятельность, а эти навыки только формируются, можно сказать, что данные проблемы могут быть свойственны многим

старшеклассникам. А так как опыт к этому возрасту у многих накоплен разный, то и справляются с этими проблемами они по-разному: кто-то лучше с ними справляется, лучше управляет собой, скорее всего, это старшеклассники с высоким уровнем саморегуляции, а кто-то – хуже, к ним относятся старшеклассники с низким уровнем саморегуляции.

Следует отметить и то, что в подгруппе старшеклассников с высоким уровнем саморегуляции выделены зависимости как между регуляторными свойствами (гибкость, самостоятельность) и показателями саморегуляции психических состояний, так и между навыками саморегуляции (программирование, моделирование) и этими же показателями. В данной подгруппе обнаружено наибольшее количество взаимосвязей, что говорит о том, что у старшеклассников с высоким уровнем саморегуляции основные показатели, которые характеризуют этот процесс, взаимосвязаны теснее. Мы предполагаем, что именно это создает основу для эффективного управления собственными психическими состояниями и деятельностью.

Подобная особенность наблюдается и в подгруппе старшеклассников со средним уровнем саморегуляции, однако в данном кластере взаимосвязей выделено меньше.

В кластере 3 обнаружены взаимосвязи только между регуляторно-личностными свойствами и показателями саморегуляции психических состояний. На основании чего можно сделать вывод о том, что зависимостей в целостной системе саморегуляции в данном случае меньше, следовательно, навыки саморегуляции сформированы в меньшей мере.

Подводя итог, можно сказать, что по результатам обследования по двум методикам: опросник «Стиль саморегуляции поведения» (автор В.И. Моросанова) и Фрайбургский личностный опросник (шкалы: «Уравновешенность», «Раздражительность», «Эмоциональная лабильность»), нами было осуществлено разделение всех испытуемых на три подгруппы в соответствии с уровнями саморегуляции (низкий, средний, высокий). В отношении выделенных подгрупп был произведен анализ показателей саморегуляции поведения и особенностей саморегуляции психических состояний. Было установлено, что испытуемые со средним и высоким уровнем саморегуляции склонны показывать высокие и повышенные результаты по всем шкалам методики ССПМ, а испытуемые с низким уровнем саморегуляции – низкие. Различия между группами были далее обнаружены и по трем шкалам Фрайбургского личностного опросника.

Старшеклассники с низким уровнем саморегуляции стали участниками формирующего эксперимента, направленного на создание условий для развития навыков саморегуляции с помощью метода прогрессивной мышечной релаксации по Э. Джекобсону. Для достижения поставленной цели нами была разработана тренинговая программа, включающая как групповую, так и самостоятельную работу каждого участника. Самостоятельная работа была организована в форме домашнего задания. Например, во втором занятии

участникам предлагалось в свободное время самостоятельно проработать комплекс упражнения НМР. Данное сочетание видов работы позволило участникам освоить навыки саморегуляции, отработать их в группе и закрепить полученные знания на практике. Необходимым элементом тренинга стало обсуждение домашнего задания в группе. Таким образом, участники смогли при помощи рефлексии проанализировать эффективность различных техник саморегуляции, в том числе и метода прогрессивной мышечной релаксации по Э. Джекобсону.

Продолжительность тренинговой работы составила 6 недель и состояла из 8 занятий, средняя продолжительность каждого занятия – 1,5 – 2 часа. Частота встреч – 1-2 занятия в неделю. Участниками тренинговой работы стали те старшеклассники, по результатам первичного диагностического обследования у которых был выявлен низкий уровень саморегуляции, они составили экспериментальную группу. Соответственно, в контрольную группу были включены испытуемые с высоким уровнем саморегуляции (11 человек). Возраст участников 15-16 лет.

В структуре каждого занятия были выделены следующие этапы: приветствие, разминка, основная часть, завершение занятия, рефлексия. Каждое занятие содержало в себе мотивирующий, развивающий и рефлексивный компоненты. Метод прогрессивной мышечной релаксации по Э. Джекобсону использовался на каждом тренинговом занятии в качестве главного метода. Помимо этого, в тренинг были включены упражнения, направленные на развитие самостоятельности, навыков планирования, гибкого поведения и управления временем. Отдельные упражнения, а также домашние задания для удобства их выполнения предоставляли участникам в печатном варианте. Занятия проводили во второй половине дня.

На последнем занятии участникам было предложено выполнить упражнение «Поэма о саморегулирующейся личности», суть которого заключалась в том, что каждому человеку было необходимо написать свою строчку, потом передать листок соседу слева, и тот дописывает свою строчку, продолжающую поэму, и т.д. Таким образом, совместными усилиями была написана следующая поэма: «Жил-был мальчик по имени Никита, который совершенно не мог управлять собой, он часто срывался на окружающих по пустякам, мог заплакать или же ударить, если что-то шло не так, как он хочет. В общем, беда была с этим мальчиком. Случилось так, что однажды Никита получил очень плохую отметку (а ведь он учился всегда хорошо) и в ярости сорвался на одноклассников, которые попались под руку. Но так как он отходчивый человек, вскоре он про все забыл и решил пообщаться с друзьями, но те не желали с ним говорить, т.к. обиделись. И тогда он обратился за помощью к своей учительнице, на что та порекомендовала Никите почитать книгу, которая называется «Саморегуляция». Мальчика очень заинтересовала данная книга, он читал ее «взахлеб» и решил во что бы то ни стало, научиться всему тому, что описано в книге. Длительное время изо дня в день Никита



выполнял разнообразные упражнения и даже привлек к этому делу всю свою семью. Вскоре окружающие стали замечать, что Никита уже не срывается по пустякам, стал очень дружелюбным и сдержанным мальчиком, к слову, Никита сам был очень этому рад. И теперь всегда, когда он видел человека, похожего поведением на него в прошлом, он рекомендовал ему почитать данную книгу. Happy End!»).

Спустя две недели нами было проведено повторное обследование. В качестве диагностического инструментария, как и в первичной диагностике, были использованы: опросник «Стиль саморегуляции поведения» (автор В.И. Моросанова); Фрайбургский личностный опросник (шкалы «Уравновешенность», «Раздражительность», «Эмоциональная лабильность»). Участие в повторной диагностике приняли старшеклассники из контрольной и экспериментальной группы.

Таким образом, результаты первичной диагностики испытуемых позволили нам сформировать две группы, с одной из них, контрольной, не проводилось никакой работы, а со второй, экспериментальной, в дальнейшем была проведена тренинговая работа. Научной основой тренинговой программы стали теоретические представления О.А. Конопкина о сущности саморегуляции поведения, идеи А.О. Прохорова о саморегуляции психических состояний, а также разработки Э. Джекобсона. Разработанный комплекс занятий был направлен на развитие навыков саморегуляции у старшеклассников с низким уровнем саморегуляции с помощью метода прогрессивной мышечной релаксации по Э. Джекобсону. В целом, работа тренинговой группы прошла успешно и способствовала достижению поставленных целей.

#### Список литературы

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология. Москва : Альма-Матер, 2009. 698 с.
2. Антилогова Л.Н., Черкевич Е.А. Саморегуляция психических состояний личности: Монография / Ом. гос. пед. ун-т. Омск : Изд-во ОмГПУ, 2010. 219 с.
3. Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе. Москва : Совершенство, 2007. 298 с.
4. Большой психологический словарь / Под общ. ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. Санкт-Петербург : Прайм – ЕВРОЗНАК, 2010. 627 с.
5. Головин С.Ю. Словарь практического психолога. Москва : Харвест АСТ, 2008. 376 с.
6. Гиппенрейтер Ю.Б. Введение в общую психологию: (курс лекций). Москва : Юрайт, 2011. 336 с.
7. Грановская Р.М. Элементы практической психологии. Санкт-Петербург: Речь, 2008. 655 с.

8. Гримак Л.П. Психология активности человека: психологические механизмы и приемы саморегуляции. Москва : Либриком, 2010. 368 с.
9. Гринберг Дж.С. Управление стрессом. Санкт-Петербург : Питер, 2002. 496 с.
10. Зейгарник Б.В., Холмогорова А.Б., Мазур Е.С. Саморегуляция поведения в норме и патологии // Психологический журнал. 1989. Т. 10. № 2. С. 122-132.
11. Кацера А.А., Кобзарь А.В. Подходы к трактовке саморегуляции в психологии // Психологические науки: теория и практика: Материалы II междунар. науч. конф. (г. Москва, март 2014 г.). Москва : Буки-Веди, 2014. С. 10-12.
12. Колесникова М.Г. Саморегуляция как основа здоровьесозидающей деятельности педагога // Человек и образование. 2009. № 3. С. 30-35.
13. Кон И.С. Психология ранней юности: Кн. для учителя. Москва : Просвещение, 1989. 255 с.
14. Конопкин О.А. Осознанная саморегуляция как критерий субъектности // Вопросы психологии. 2009. № 2. С. 22-34.
15. Конопкин О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности. Москва : ЛЕНАД, 2011. 320 с.
16. Краткий психологический словарь / Под ред. Л.А. Карпенко, А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. Ростов-на-Дону : ФЕНИКС, 2009. 380 с.
17. Леонова А.Б., Кузнецова А.С. Психологические технологии управления состоянием человека. Москва : Смысл, 2007. 311 с.
18. Мартынова М. А. Возможности тренингового метода в формировании эмоциональной устойчивости и способности к саморегуляции будущих специалистов // Современные технологии начального образования Материалы Всеросс. заочн. научн. конф.: В 2 ч. Барнаул : АлтГПА, 2010. Ч.1. С.167-171.
19. Моросанова В.И. Опросник «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ). Руководство. Москва : Когито-Центр, 2004. 44 с.
20. Моросанова В.И. Саморегуляция и индивидуальность человека; Ин-т психологии РАН; Психологический ин-т РАО. Москва : Наука, 2010. 519 с.
21. Моросанова В.И., Аронова Е.А. Самосознание и саморегуляция поведения. Москва : Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. 213 с.
22. Овчарова Р.В. Практическая психология образования. Москва : Академия, 2003. 448 с.
23. Практикум по психологии состояний / Под ред. проф. А.О. Прохорова. Санкт-Петербург : Речь, 2004. 480 с.
24. Прокофьев Л.Е. Основы психической саморегуляции. Санкт-Петербург : Изд-во «Лань», 2003. 67с.
25. Прохоров А.О. Саморегуляция психических состояний в учебной и педагогической деятельности // Вопросы психологии. 2009. № 5. С. 156-162.
26. Прохоров А.О. Саморегуляция психических состояний: феноменология, механизмы, закономерности. Москва : ПЕР СЭ, 2005. 350 с.

27. Психология состояний. Хрестоматия / Составители Т.Н. Васильева, Г.Ш. Габдреева, А.О. Прохоров / Под ред. проф. А.О. Прохорова. Москва : ПЕР СЭ; Санкт-Петербург : Речь, 2004. 608 с.
28. Сафонова Т.О., Морозова И.С. Уровневые характеристики саморегуляции личности // Вестник Кемеровского государственного университета. 2010. № 3. С. 100-106.
29. Субъект и личность в психологии саморегуляции: Сборник научных трудов / Под ред. В.И. Моросановой. Москва : Ставрополь : Издательство ПИ РАО, СевКавГТУ, 2007. 431 с.
30. Чеснокова И.И. Самосознание, саморегуляция, самодетерминация личности // Проблемы психологии личности. Москва , 2007. 257 с.
31. Шагивалеева Г.Р., Бильданова В.Р. Основы психической саморегуляции. Елабуга : Изд-во ЕГПУ, 2006. 41 с.
32. Шишков В.В. Если нет сил? Астенические и депрессивные состояния. Санкт-Петербург : Речь, 2010. 224 с.
33. Шойфет М.С. Психофизическая саморегуляция. Большой современный практикум. Москва : Вече, 2010. 320 с.
34. Щербатых Ю. В. Психология стресса и методы коррекции. Санкт-Петербург : Питер, 2006. 256 с.
35. Щербатых Ю.В. Стресс и счастье на одну букву. Ростов-на-Дону : Феникс, 2011. 250 с.

## **ГЛАВА 8. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗИТИВНОЙ Я-КОНЦЕПЦИИ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ**

Подростковый возраст – это самый трудный и самый сложный из всех детских возрастов, представляющий собой период становления личности.

Наиболее важным отличительным признаком этого периода являются фундаментальные изменения, происходящие в сфере самосознания подростка, которые имеют кардинальное значение для всего последующего развития и становления подростка как личности. Согласно мнению Б.Г. Ананьева, сознание, пройдя через многие объекты отношений, само становится объектом самосознания и, завершая структуру характера, обеспечивает его целостность, способствует образованию и стабилизации личности [2].

Формирование самосознания, выработка собственной не зависящей от мнения других людей системы эталонов самооценивания и самоотношения, происходит именно в подростковом возрасте. Всё более молодые люди способны проникнуть в собственный мир, происходит понимание, осознание своей особенности и неповторимости. Так происходит постепенное формирование Я-концепции у подростка.

Построению поведения подростка, осознанного или неосознанного способствует Я-концепция. Я-концепция в большей степени определяет социальную адаптацию личности молодого человека, является регулятором его поведения и деятельности. По результатам многочисленных психологических исследований установлено, что наличие позитивной Я-концепции в этом возрасте, самоуважение выступают важным условием положительного развития и социальной адаптации.

Особенности личностного развития старших подростков и возможность возникновения у них сложностей в сфере общения, в познании своего внутреннего мира, в понимании и принятии других людей обуславливают необходимость их социально-психологического сопровождения. Подросткам, юношам нужна помощь психолога и социального педагога, именно в этом направлении основной целью работы психолога и социального педагога выступает формирование элементов позитивной Я-концепции.

Согласно К. Роджерсу, в процессе формирования положительной Я-концепции подростка очень важно оказывать ему постоянную психолого-педагогическую поддержку, учитывать его способности, развивать волю, ставить реальные цели, дисциплинировать [11].

Таким образом, психологическая диагностика Я-концепции, а также формирование позитивной Я-концепции актуальны именно на этой возрастной ступени.

Несмотря на достаточно разработанную методологическую базу, на современном этапе развития науки проблема Я-концепции до сих пор остается актуальной. У зарубежных и отечественных авторов понятие «Я-концепция»

синонимизирует с такими понятиями, как «образ Я», «когнитивный компонент самосознания», «самовосприятие», «самоотношение» и т. п.

Так, К. Роджерс утверждает, что Я-концепция складывается из представлений о собственных характеристиках и способностях индивида, представлений о возможностях его взаимодействия с другими людьми и с окружающим миром, ценностных представлений, связанных с объектами и действиями, и представлений о целях или идеях, которые могут иметь позитивную или негативную направленность. Получается, что Я-концепцию можно представить как сложную структурированную картину, существующую в сознании индивида и включающую как собственно Я, так и отношения, в которые оно может вступать, а также позитивные и негативные ценности, связанные с воспринимаемыми качествами и отношениями Я в прошлом, настоящем и будущем [11].

Дж. Стейнс формулирует Я-концепцию как существующую в сознании индивида систему представлений, образов и оценок, относящихся к самому индивиду. Она включает оценочные представления, возникающие в результате реакций индивида на самого себя, а также представления о том, как он выглядит в глазах других людей; на основе последних формируются и представления о том, каким он хотел бы быть и как он должен себя вести.

Похожее определение даёт и М. Розенберг: Я-концепция — это рефлексивное Я, Я, видимое самим собой. Это совокупность мыслей и чувств индивида в отношении себя как объекта.

Составляющую Я-концепции, связанную с описанием себя, представлениями о себе, часто называют образом Я или картиной Я. Составляющую, связанную с отношением к себе или к отдельным своим качествам, – самооценкой или принятием себя. Получается, что Я-концепция определяет не только то, что собой представляет индивид, но и то, что он о себе думает, как смотрит на свое деятельное начало и возможности развития в будущем [9].

Р. Бернс, выделяя в структуре Я-концепции содержательную и оценочную части, рассматривает ее как систему установок человека, направленных на себя самого. Применительно к Я-концепции три главных элемента установки можно определить следующим образом:

1. Когнитивная составляющая установки – образ Я – представление индивида о самом себе. Как элементы обобщенного образа индивида они отражают, с одной стороны, устойчивые тенденции в его поведении, а с другой – избирательность нашего восприятия.

2. Эмоционально-оценочная составляющая – самооценка – аффективная оценка этого представления, которая может обладать различной интенсивностью, поскольку конкретные черты образа Я могут вызывать более или менее сильные эмоции, связанные с их принятием или осуждением.

3. Потенциальная поведенческая реакция, т.е. те конкретные действия, которые могут быть вызваны образом Я и самооценкой [4].

Считается, что поведение определяет образ Я. В трудах многих исследователей мы находим данную позицию. И.С. Кон об этом пишет так: «От детства к юности и от юности к зрелости человек яснее осознает свою индивидуальность, свои отличия от окружающих и придает им больше значения, так что образ «Я» становится одной из центральных, главных установок личности, с которой она соотносит все свое поведение». «Я» – это активно-творческое, интегративное начало, которое дает индивиду возможность не только осознавать себя, свои качества, но и сознательно направлять и регулировать свою деятельность [7]. И.С. Кон отмечает, что сознание самого себя заключает в себе двойное Я:

1) Я как субъект мышления, рефлексивное Я – активное, действующее, субъектное, экзистенциальное Я или Эго;

2) Я как объект восприятия и внутреннего чувства – объектное, рефлексивное, феноменальное, категориальное Я или образ Я, понятие Я, Я-концепция [8].

Возможность адекватного восприятия и оценки себя самого рассматривается в связи с проблемой соотношения главных функций самосознания – регуляторно-организующей и Эго-защитной. И.С. Кон считает, что для успешного направления своей деятельности и регулирования своего поведения субъект должен обладать адекватной информацией как об окружающей среде и обстоятельствах, так и о состояниях и свойствах своей личности. Однако иногда в целях поддержания самоуважения и сохранения стабильности образа Я Эго-защитная функция может приводить к искажению воспринимаемой информации, в результате такого искажения у испытуемого могут появляться и неверные самооценки [7].

Эта идея, наравне с рядом других положений, лежит в основе теории Я-концепции Р. Бернса. Он отмечал, что «еще одна функция Я-концепции в поведении заключается в том, что она определяет характер индивидуальной интерпретации опыта. Два человека, столкнувшись с одним и тем же событием, могут воспринять его совершенно по-разному» [4]. Однако здесь обсуждаемое положение расширено категорией восприятия. Имеется в виду, что то, с помощью чего мы интерпретируем события нашей жизни, – это образ Я. Р. Бернс представляет нам данную идею следующим образом: «Я-концепция действует как своего рода внутренний фильтр, который определяет характер восприятия человеком любой ситуации. Проходя сквозь этот фильтр, ситуация осмысливается, получает значение, соответствующее представлениям человека о себе» [5].

Анализируя данные положения, можно сказать, что образ Я есть то, с помощью чего человек осмысливает происходящее. На основе результата подобного осмысления ведет себя некоторым образом, реагирует в соответствии со своим взглядом на ситуацию. В то же время поведение есть то, что во многом влияет на саму Я-концепцию. То есть существует некоторый круг: образ Я, формируемый на основе поведения, влияет на это самое

поведение. Точнее, на образ Я воздействует не само поведение как таковое, а происходящее в окружающем мире в результате нашего поведения или сопровождающее его [1, 3].

Необходимо также будет уделить внимание и другой стороне формирования образа Я, т.е. образу человека в глазах других людей, обратную связь и их влияние на развитие образа «Я». Данный процесс является частью вышеизложенного положения о взаимосвязи поведения и образа Я.

Ч. Кули впервые обнаружил влияние оценки других на восприятие человеком самого себя. В 1912 г. Ч. Кули разработал теорию «зеркального «Я». В основе этой теории лежит положение о том, что на восприятие человеком самого себя значительно влияет мнение данного человека о том, как его воспринимают другие. В дальнейшем эта теория находила свое отражение в работах большинства авторов, посвятивших свои работы Я-концепции. Основным ее положением можно считать то, что «главным ориентиром для Я-концепции является Я другого человека, то есть представление индивида о том, что думают о нем другие. «Я-каким-меня-видят-другие» и «Я-каким-я-сам-себя-вижу» весьма сходны по своему содержанию. Иными словами, человек склонен оценивать себя так, как, по его мнению, его оценивают другие» [4].

Дж. Мид утверждал, что человек только тогда становится подлинной личностью, когда относится сам к себе как к объекту, то есть относится к себе так, как к нему относятся другие люди. Наши взгляды на все объекты (в том числе на самый любимый объект наших мыслей – на себя) возникает из нашей способности видеть мир глазами других людей, понимать и поддаваться воздействию социальных символов.

Рассматривая структуру Я-концепции, Р. Бернс отмечает, что образ Я и самооценка поддаются лишь условному концептуальному различению, поскольку в психологическом плане они неразрывно взаимосвязаны. Образ и оценка своего Я предрасполагают индивида к определенному поведению; поэтому глобальную Я-концепцию можно рассматривать как совокупность установок индивида, направленных на самого себя [4].

Автор выделяет следующие основные ракурсы или модальности самоустановок:

1. Реальное Я – установки, связанные с тем, как индивид воспринимает свои актуальные способности, роли, свой актуальный статус, т.е. с его представлениями о том, каков он на самом деле.

2. Зеркальное (социальное) Я – установки, связанные с представлениями индивида о том, как его видят другие.

3. Идеальное Я – установки, связанные с представлениями индивида о том, каким он хотел бы стать [5].

Анализ итоговых продуктов самосознания, которые выражаются в строении представлений о самом себе, Я-образе или Я-концепции, осуществляется либо как поиск видов и классификаций образов Я, либо как

поиск «измерений» (содержательных параметров) этого образа, отмечает В.В. Столин [13].

Обобщая данные представления о структуре Я-концепции, можно выделить основные и более менее универсальные три компонента:

1) когнитивный компонент – образ своих качеств, способностей, внешности, социальной значимости, своего характера и т.д. (Я-реальное и Я-идеальное);

2) эмоционально-оценочный компонент – переживание человеком своих представлений о себе, самооценка, самоуважение или самоуничтожение, себялюбие или любовь к другим и т.д.;

3) поведенческий компонент – действия, которые предпринимает человек, исходя из системы представлений о себе, социальные установки в отношении себя и окружающих.

На основе способности к рефлексии, т.е. благодаря самонаблюдению, самоанализу, у человека возникает возможность развивать систему представлений о себе (Я-концепцию).

Фундаментальные изменения в сфере самосознания подростка, которые имеют кардинальное значение для всего последующего развития и становления его как личности, являются очень важным признаком, отличающим подростковый период. Именно в этот период, согласно мнению одного из крупнейших отечественных психологов Б.Г. Ананьева, сознание, пройдя через многие объекты отношений, само становится объектом самосознания и, завершая структуру характера, обеспечивает его целостность, способствует образованию и стабилизации личности [2].

У молодых людей в подростковом возрасте активно формируется самосознание, вырабатывается собственная независимая система эталонов самооценивания и самоотношения, все более развиваются способности проникновения в свой собственный мир.

В сознании подростка происходит постепенная переориентация с внешних оценок (преимущественно родительских) на внутренние, именно в этом возрасте он начинает осознавать свою особенность и неповторимость. Таким образом, постепенно у подростка формируется своя Я-концепция, которая способствует дальнейшему, осознанному или неосознанному, построению поведения молодого человека.

Возникающий в этот период параметр связи с окружающим колеблется между положительным полюсом идентификации Я и отрицательным полюсом путаницы ролей. Иначе говоря, перед подростком, обретшим способность к обобщениям, встает задача объединить все, что он знает о самом себе как о школьнике, сыне, спортсмене, друге, бойскауте и т.д. Все эти роли он должен собрать в единое целое, осмыслить, связать с прошлым и спроецировать будущее. Если молодой человек успешно справится с этой задачей – психосоциальной идентификацией, то у него появится ощущение того, кто он есть, где находится и куда идет, считает Э. Эриксон [15].



Формирование положительной Я-концепции является важным процессом в подростковый период. Я-концепция в значительной степени определяет социальную адаптацию личности подростка, служит регулятором поведения и деятельности [14]. Необходимым условием положительного развития в этом возрасте, самоуважения и социальной адаптации, как показывают многочисленные исследования, признано наличие позитивной Я-концепции. Отрицательная Я-концепция у подростков, снижение самоуважения, возникнув, иногда приводят к социальной дезадаптации [12].

Профилактика школьной дезадаптации – цель одного из направлений службы психологического сопровождения. Предполагается, что микросреда в чем-то несовершенна, как и ребенок, который имеет право на ошибки в своей деятельности, а поскольку ее наполняют взрослые, то они несут основную ответственность за эту ситуацию. Они должны совершенствовать свои отношения, и вследствие этого будет меняться ребенок. То есть проблема решается через работу со средой окружающих ребенка взрослых. Другое направление основывается на том, что психолог осуществляет общий контроль за ходом психического развития детей на основе представлений о нормативном содержании и периодизации этого процесса [6].

Сопровождение — это комплексный метод, в основе которого единство четырех функций:

- диагностики существа возникшей проблемы;
- информации о проблеме и путях ее решения;
- консультации на этапе принятия решения и выработки плана проблемы;
- первичной помощи на этапе реализации плана решения;

Основные принципы психологического сопровождения:

1. Ответственность за принятие решения лежит на субъекте развития, сопровождающий объект обладает только совещательными правами.
2. Приоритет интересов сопровождаемого.
3. Непрерывность сопровождения.
4. Мультидисциплинарность сопровождения.

Психолог в этом процессе не просто наблюдатель, стоящий рядом: он активен, так как создает оптимальные социально-психологические условия для развития не только детей, но и педагогов и родителей [10].

Формирование Я-концепции личности несовершеннолетнего происходит за счёт восприятия поведения педагогов, их отношения к учащимся, формата взаимодействия с коллегами в коллективе. Нахождение в несогласии с предъявляемым требованиям и стандартами образовательного процесса, попустительское отношение к выбранной профессии, выгорание педагога как личности – все эти факторы не благоприятствуют формированию позитивной Я-концепции личности подростка. Психологам и социальным педагогам необходимо проводить занятия с погружениями в первую очередь для преподавательского состава для создания позитивного психоэмоционального состояния участников образовательного процесса на базе учебных заведений. В

ходе бесед со старшеклассниками выяснилось, что более охотно на контакт учащиеся идут с молодыми педагогами. Подростки считают, что педагоги молодого возраста лучше их понимают, к ним проще обратиться за помощью, так как они сами недавно были в этом возрасте. К тому же некоторые педагоги продолжают обучение в институте, участвуют в научно-практической деятельности, более активно посещают культурно-массовые мероприятия, что для учащихся является немаловажным примером и основанием для большего стремления к саморазвитию, что способствует формированию более успешной личности.

В связи с обоснованием актуальности психолого-педагогического сопровождения формирования позитивной Я-концепции у старших подростков мы намерены описать эксперимент, в рамках которого была реализована программа психолого-педагогического сопровождения старших подростков, направленная на формирование позитивной Я-концепции, а также доказана эффективность программы в условиях образовательной среды.

Перед реализацией программы была проведена диагностика уровня сформированности позитивной Я-концепции у старших подростков. Выборка исследования представлена старшими подростками, средний возраст которых 14 лет. Общее количество испытуемых 40 человек (15 мальчиков и 25 девочек).

Основываясь на теоретических положениях о структурных компонентах Я-концепции и методах их психологической диагностики, мы подобрали следующий диагностический инструментарий: «Изучение особенностей Я-концепции» (Е. Пирс, Д. Харрис, адаптирована А.М. Прихожан); «Опросник самоактуализации личности» (адаптирован и стандартизирован Н.Ф. Калининой); «Тест-опросник самооотношения» (В.В. Столин и С.Р. Пантилеев).

Результаты по методике «Изучение особенностей Я-концепции» показали, что только у 2,5 % (1 подросток) высокий уровень самооотношения. Можно говорить о высоком уровне интереса к себе у данного респондента, следовательно, присутствует уверенность в своих силах и способностях, своим возможностям дается в основном положительная оценка. Подросток с высоким уровнем самооотношения готов к общению с окружающими и стремится к нему.

У большинства подростков нашей выборки выявлен средний уровень самооотношения, 62,5 % (25 человек). Средний уровень самооотношений свидетельствует об умеренной адаптации подростка в обществе, но в то же время возможны признаки дезадаптации и повышенная тревожность.

Низкий уровень самооотношения, который является неблагоприятным, продемонстрировали 25 % подростков (10 человек).

Предельно низкий уровень выявлен у 5 % испытуемых (2 человека). У этих подростков достаточно низкий уровень понимания своего внутреннего мира и потеря интереса к нему. Они недооценивают свое духовное Я, возможна плохая саморегуляция и непонимание причин своего поведения. Им сложно принять себя такими, какие они есть на самом деле, часто подростки не удовлетворены собой.

Также у 5 % испытуемых (2 человека) установлен предельно высокий уровень самоотношения, что, скорее всего, означает защитную реакцию от происходящего вокруг него.

Результаты по шкале стремление к самоактуализации говорят о том, что подростков с высоким уровнем не выявлено. Большинство подростков продемонстрировали средний уровень самоактуализации — 67,5 % (27 человека). Эти подростки в средней степени стремятся к самопознанию и определению уровня своих возможностей.

У 32,5 % подростков (13 человек) определен низкий уровень самоактуализации, следствием чего возможен риск развития депрессии, неврозов, психосоматических заболеваний и зависимостей.

По шкале самопонимания высокий уровень не продемонстрировал ни один из респондентов. Средним уровнем понимания обладают 92,5 % исследуемых (37 человек). Это говорит о том, что большинство подростков лишь в умеренной степени способны к саморефлексии и анализу причинно-следственных связей в собственной душевной жизни.

Также выявлены подростки с низким уровнем самопонимания — 7,5 % (3 человека). Это свидетельствует о неадекватной чувствительности к своим потребностям и желаниям данных подростков, об отсутствии у них собственного мнения и подстраивании под общепринятые социальные стандарты.

Изучив самоотношение у старших подростков, видим, что у 2,5 % респондентов (1 человек) ярко выражен уровень самопринятия, что говорит о чувстве симпатии к себе. Обучающийся удовлетворен уровнем своего индивидуального развития и своими личностными особенностями.

Выражен уровень самопринятия у 50 % испытуемых (20 человек). Данные подростки осознают ценность своего внутреннего мира, как правило, с уважением относятся к своей личности, самооценка этих подростков адекватная.

Уровень самопринятия не выражен у 47,5 % подростков (19 человек). Возможно, подростки критически относятся к себе и желают измениться коренным образом. Следует отметить, что на основе этих переживаний могут возникнуть болезненные состояния.

Таким образом, на основании полученных в ходе диагностики данных мы можем констатировать, что у большинства старших подростков низкий уровень самоотношения, средний уровень стремления к самоактуализации и самопонимания, а также невыраженный уровень самопринятия.

Полученные результаты констатирующего эксперимента убеждают в необходимости разработки и реализации программы по формированию положительной Я-концепции старших подростков.

В предлагаемой нами программе по формированию позитивной Я-концепции старших подростков описан широкий спектр работы с

использованием различных форм и методов с участием педагога-психолога и социального педагога.

Настоящая программа психолого-педагогического сопровождения предназначена для работы психолога с подростками 14-15 лет с негативной Я-концепцией и низким уровнем самоотношения.

Главной целью программы выступает формирование позитивной Я-концепции у старших подростков.

Цель данной программы конкретизируется в частных задачах:

1) дать обзор системы понятий и представлений, необходимых для психологического анализа своей личности, социально-психологических ситуаций;

2) создать условия для включения подростков в процесс самопознания, самосовершенствования, самопринятия;

3) развивать адекватное понимание самого себя;

4) развивать адекватную самооценку;

5) создавать устойчиво позитивные психоэмоциональные состояния.

Организация деятельности психолога в рамках программы должна строиться с учетом следующих принципов:

1. Принцип уважения. Психологу необходимо с равным уважением относиться ко всем людям независимо от их пола, возраста, социально-экономического статуса, физических возможностей и других оснований.

2. Принцип компетентности – психолог четко определяет и учитывает границы собственной компетентности и опыта. В своих контактах психологу необходимо проявлять терпимость и готовность помочь.

3. Принцип ответственности – психолог несет ответственность за свою деятельность в полном объеме перед клиентом и заботится в первую очередь о благополучии клиентов.

4. Принцип информирования клиента о целях и результатах обследования – клиент полностью информируется о применяемых методах и способах получения информации, а также использование понятного для клиента языка, информирование о полученных результатах и формулирование необходимых рекомендаций, к которым человек может как прислушаться, так и нет.

Принципы работы психолога и социального педагога направлены на определенные моменты, такие как:

1) решение поставленных задач профессиональной деятельности в полном соответствии с этическими нормами и принципами;

2) защита прав людей, с которыми психологи взаимодействуют в своей деятельности;

3) сохранение доверительных отношений между психологом и лицом, обратившимся за помощью.

Программа предусматривает систему занятий, проходящих 1 раз в неделю в течение трех месяцев.

Представим тематический план занятий (табл. 11).

Таблица 11. Тематический план программы психолого-педагогического сопровождения формирования позитивной Я-концепции старших подростков

№	Тема	Цели, задачи	Содержание	Специалист
1	Знакомство. Таинственный мир	Создать условия для включения личности в процесс самораскрытия; знакомство со спецификой работы, со структурой занятий, установление принципов работы в группе.	Информация о программе, знакомство со структурой занятий, выработка правил группы. Упражнения: «Ассоциации» (если команда – это...), «Паутина», рефлексия.	Психолог, социальный педагог
2	Ты и я друзья	Сформировать установку на взаимопонимание, расширение межличностного сознания. Способствовать развитию навыков рефлексии и обратной связи. Побудить личность к самораскрытию, исследованию собственного эмоционального состояния	Ролевые ситуации (психодрама Морено), упражнение «Без маски», рефлексия	Психолог, социальный педагог
3	Кто я такой	Способствовать развитию адекватной самооценки и совершенствованию самопонимания.	Мини-лекция «Что такое самооценка и как сформировать адекватную самооценку» Игра «Комиссионный магазин» Арт-терапия. Упражнение «Мой портрет в лучах солнца» Рефлексия.	Психолог
4	Я и мои желани я	Дать знания о теоретических основах мотивов и потребностей, повысить уровень самооценки учащихся. Повысить стремление к самоактуализации.	Мини-лекция «Пирамида потребностей А. Маслоу» Сказкотерапия: упражнение «Ослиная шкура». Рефлексия.	Психолог, социальный педагог
5	Я глазами других	Создать условия для осознания личности, каким он может быть для других, какие у подростка сильные и слабые стороны.	Упражнение «Мы чувствуем поддержку друг друга» Упражнение «Зеркало» Рефлексия.	Социальный педагог
6	Дорога к моему Я	Создать условия для изучения собственной личности, реального и идеального Я; расширения сферы самосознания; включение подростка в процесс самопознания.	Упражнение «Образ «Я» Упражнение «Поделись со мной». Арт-терапия. Упражнение «Коллаж». Рефлексия.	Психолог,
7	Я - личнос	Сформировать установку на взаимопонимание, развитие	Упражнение «Я тебя понимаю». Упражнение	Психолог, социальный педагог

	ть	навыков рефлексии и обратной связи. Подведение итогов работы	«Комплимент». Рефлексия.	педагог
--	----	--	--------------------------	---------

Работа осуществляется с помощью различных методов психологического воздействия: конгруэнтной коммуникации (активное слушание, эмпатическое принятие), метод арт-терапии, метод поведенческого тренинга, групповая дискуссия, анализ ситуаций, элементы психогимнастики.

### ***Содержание программы***

#### **Занятие 1. «Знакомство. Таинственный мир»**

Цель: создание условий для включения личности в процесс самораскрытия; знакомство со спецификой работы, со структурой занятий, установление принципов работы в группе.

Приветствие. Знакомство. Введение правил взаимодействия в группе, обсуждение формы обращения друг к другу.

Упражнение «Ассоциации» (если команда – это...)

Цель: ознакомление с понятием «команда».

Инструкция:

1. Возьмите ручки и бумагу.
2. Ваша задача - услышать мой вопрос и записать первые же образы, связанные с ним, которые пришли вам в голову.
  - a. Если команда — это постройка, то она...
  - b. Если команда — это цвет, то она...
  - c. Если команда — это музыка, то она...
  - d. Если команда — это геометрическая фигура, то она...
  - e. Если команда — это название фильма, то она...
  - f. Если команда — это настроение, то она...
3. Проведите опрос участников по тем ассоциациям, что вы назвали.

Упражнение «Паутина»

Цель: объединение участников для совместного решения поставленных задач, развитие умения выражать уважение и симпатию друг к другу. Участники встают в круг, закрывают глаза и протягивают перед собой правую руку. Столкнувшись, руки сцепляются. Затем участники вытягивают левые руки и снова ищут себе партнера. Ведущий следит за тем, чтобы каждый держал руки двух людей. Участники открывают глаза. Они должны распутаться, не разжимая рук (разрешается только изменение положения кистей, чтобы не происходило вывихов рук). В результате образуется либо круг, либо несколько сцепленных колечек из людей, либо несколько независимых кругов или пар.

Рефлексия

#### **Занятие 2. «Ты и я – друзья»**

Цель: формирование установки на взаимопонимание, расширение межличностного сознания; развитие навыков рефлексии и обратной связи.

Рольевые ситуации (психодрама Я. Морено)

Цель: диагностика и коррекция неадекватных состояний, проблемных ситуаций и эмоциональных реакций, их устранение, отработка социальной перцепции, углубление самопознания.

Методика психодрамы – обмен ролями.

Периодически в психодраме желательно проводить обмен ролями. Протагонист становится двойником или одним из вспомогательных Я и наоборот. Это позволяет научиться лучше понимать других, а через это (по механизму обратной связи) и самого себя.

Для организации психодрамы собирается группа заинтересованных в ней личностей. Далее организуется общение по определенной программе, задаваемой ведущим-психодраматистом. В этой группе решаются проблемы группы в целом, а также отдельных членов группы. Личность, проблемы которой решаются в группе и на которого работает группа, называется протагонистом.

Упражнение «Без маски»

Цель: снижение психологической и поведенческой застенчивости, формирование умения искренне высказываться и анализировать свое «Я».

Каждому участнику дается карточка с написанной фразой, не имеющей окончания. Без всякой предварительной подготовки он должен продолжить и завершить фразу. Высказывание должно быть искренним. Если остальные члены группы почувствуют фальшь, участнику придется брать еще одну карточку.

Примерное содержание карточек:

«Особенно мне нравится, когда люди, окружающие меня...»

«Чего мне иногда по-настоящему хочется, так это ...»

«Иногда люди не понимают меня, потому что я ...»

«Верю, что я ...»

«Мне бывает стыдно, когда я ...»

«Особенно меня раздражает, что я .. и т.п.».

Рефлексия

Занятие 3. «Кто я такой»

Цель: развитие адекватной самооценки и совершенствование самопонимания.

Мини-лекция «Что такое самооценка и как сформировать адекватную самооценку»

Практическая часть

Игра «Комиссионный магазин»

Цель: формирование навыков самоанализа, самопонимания и самокритики; обучение выявлять значимые личностные качества; углубления знаний друг о друге и о себе через раскрытие качеств других участников.

Предлагается поиграть в комиссионный магазин. Товары, которые принимает продавец, – это человеческие качества, например, доброта, глупость, открытость. Участники записывают на карточку черты своего характера, как

положительные, так и отрицательные. Далее предлагается совершить торг, в котором каждый из участников может избавиться от какого-то ненужного качества или его части и приобрести что-либо необходимое. Например, кому-то не хватает для эффективной жизни красноречия, и он может предложить за него какую-то часть своего спокойствия и уравновешенности.

По окончании задания подводятся итоги и обсуждаются впечатления. На упражнение отводится 20-25 минут.

Арт-терапия. Упражнение «Мой портрет в лучах солнца»

Цель: обучение определять особенности своей личности, искать пути к самораскрытию.

Материал: лист бумаги и ручка или карандаши для каждого участника.

Нарисуйте солнце, в центре солнечного круга напишите свое имя или нарисуйте свой портрет. Затем вдоль лучей напишите все свои достоинства, все хорошее, что вы о себе знаете. Постарайтесь, чтобы было как можно больше лучей. Это будет ответ на вопрос: «Почему я заслуживаю уважения?».

Рефлексия

Занятие 4. «Я и мои желания»

Цель: дать знания о теоретических основах мотивов и потребностей, повысить уровень самооценки учащихся. Повысить стремление к самоактуализации.

Мини-лекция «Пирамида потребностей А. Маслоу»

Практическая часть

Сказкотерапия. Упражнение «Ослиная шкура»

Цель: коррекция самооценки подростков, снятие напряжения; сплочение коллектива.

Ведущий: Иногда мы ощущаем себя лучше других, а иногда — хуже. Но настоящие герои чувствуют себя на равных с окружающими. Сейчас мы попробуем почувствовать это. Мы попали в заколдованный лес и бродим в нем. Пускай каждый сейчас представит, что все другие герои хуже него... Они все слабее тебя, не такие умные, не такие красивые, как ты... Ты один настоящий герой. И не просто герой, а принц или даже король волшебной страны. Как ты при этом ходишь, что чувствуешь? (Одна минута.)

А теперь замрите на мгновение. Пускай каждый из вас представит, что он хуже других. На тебе теперь надета ослиная шкура. Это ведьма надела ее на тебя. Ее не так просто снять. А все вокруг видят тебя таким и смеются. Они гораздо сильнее и умнее тебя. Как ты при этом ходишь, что чувствуешь? (Одна минута.)

Теперь остановитесь и встряхните руками и ногами, сбросьте чары. Мы на волшебной поляне. Разбейтесь на пары. Один из вас должен стать королем, а другой «ослиной шкурой». Пусть король расскажет своему партнеру, что ему дает ощущение превосходства, что он чувствует при этом состоянии. (Одна-две минуты.)



Теперь пусть «Ослиная шкура» расскажет о своих чувствах (Одна-две минуты.)

Сейчас чары спали, и все герои снова стали равными. Никто не лучше и не хуже других. Что при этом вы видите друг в друге? Что вы можете делать в таком состоянии? Что вы чувствуете? Расскажите об этом друг другу. (Одна-две минуты.)»

Вопросы для обсуждения:

— Что дает ощущение, что ты «Король»?

— Есть ли что-то неприятное в превосходстве?

— Какие есть преимущества у «Ослиной шкуры»?

— А какие недостатки?

— Какие преимущества дает равноправие?

— Бывали ли в твоей жизни моменты, когда ты был «Королем»? А «Ослиной шкурой»?

Для того чтобы человеку справляться с ежедневными проблемами, ему нужен позитивный образ будущего. Особенно это важно в наше время, когда ребята со всех сторон слышат о том, что ничего хорошего от будущего ожидать нельзя. В упражнении «Сон героя» мы помогаем подросткам разработать свой личный образ будущего.

Рефлексия

Занятие 5. «Я глазами других»

Цель: создание условий для осознания личности, каким он может быть для других, какие у подростка сильные и слабые стороны.

Упражнение «Мы чувствуем поддержку друг друга»

Цель: передача позитивных чувств друг другу с помощью тактильного контакта.

Члены группы работают в парах. Они поворачиваются друг к другу спиной и соприкасаются, мысленно передавая другу тепло, любовь, поддержку.

Упражнение «Зеркало»

Цель: закрепление навыков применения невербальных сигналов, развитие эмпатии.

Участники делятся на пары и встают лицом друг к другу. Один – ведущий, другой – ведомый.

Ведущий начинает делать медленные движения руками, ногами, туловищем под музыку. Ведомый отражает движения партнера – как зеркальный образ, через 5 минут меняются ролями. По окончании задания участники делятся своими ощущениями.

Рефлексия

Занятие 6. «Дорога к моему Я»

Цель: создание условий для изучения собственной личности, реального и идеального Я; расширение сферы самосознания; включение подростка в процесс самопознания.

Практическая часть

### Арт-терапия. Упражнение «Коллаж»

Цель: выявление причин переживаний, осмысление и нейтрализация посредством составления коллажа.

Техника составления коллажа может быть использована как с психотерапевтической, так и с диагностической целью. Выбираемые клиентом картинки способны выявить темы и проблемы, остающиеся нераскрытыми в вербальном общении с ними.

Работа над коллажем может быть индивидуальной и групповой, когда группа из 4-6 человек делает единый коллаж на определенную тему. В данном случае используется групповая работа.

В отличие от рисунка коллаж предполагает большую свободу автора в исполнении, например, наклеенные картинки могут выходить за края основы, клеиться друг на друга, складываться гармошкой и т.д. Если нет ножниц, то картинки могут даже вырываться руками, именно руками можно придать им нужную форму. Главное в коллаже отнюдь не аккуратность (хотя это может быть диагностическим критерием), а возможность выразить свои мысли, идеи, свой взгляд и свое понимание темы. Как правило, в процессе выполнения коллажа возникает постепенное включение в эту деятельность. И даже те участники, которые взялись выполнять задание по составлению коллажа с нежеланием, постепенно начинают увлекаться процессом и получать от него удовольствие. Это одна из целей арт-терапии в целом и работы с коллажами в частности – развитие творческих способностей и повышение самооценки.

Тема коллажа: «Мой идеальный мир»

Рефлексия

Занятие 7. «Я – личность»

Цель: формирование установки на взаимопонимание, развитие навыков рефлексии и обратной связи. Подведение итогов работы.

Упражнение «Я тебя понимаю»

Цель: формирование умения давать обратную связь, выработка навыков прочтения состояния другого по невербальным проявлениям.

Каждый член группы выбирает себе партнера и затем в течение 3-4 минут в устной форме описывает его состояние, настроение, чувства, желания в данный момент. Тот, чье состояние описывает партнер, должен или подтвердить правильность предположений, или опровергнуть их. Работа может происходить как в парах, так и в общем круге.

Упражнение «Комплимент»

Цель: улучшение атмосферы и сокращение дистанции в общении.

Процедура проведения: ведущий бросает мяч участнику, предварительно назвав его по имени, и говорит, что ему понравилось в этом человеке за время посещения занятий.

Поймавший мячик благодарит за комплимент словом «спасибо», глядя в глаза ведущему. Затем бросает мяч другому.

Рефлексия

С целью определения эффективности реализованной программы была проведена повторная диагностика по тем же методикам.

В результате сравнения результатов двух экспериментов по методике «Изучение особенностей Я-концепции» предельно высокий и предельно низкий уровни не выявлены, что говорит о раскрытии 10 % подростков (4 человека) и снятии у них защитных реакций. Высокий уровень самоотношения увеличился с 2,5 до 20 %, что свидетельствует о стремлении подростков быть теми, кем хотят, – музыкантами, художниками, программистами и др. Средний уровень поднялся с 62,5 до 70 %. Рефлексия у данных подростков на среднем уровне. Данные подростки стремятся к общению с окружающими. Низкий уровень не выявлен, что говорит о том, что у подростка появилось стремление для выстраивания межличностных отношений, независимость от окружающего мнения.

Сравнение результатов двух экспериментов по методике «Опросник самоактуализации личности» также показал положительную динамику у всех подростков. Высокий уровень по двум шкалам – «Стремление к самоактуализации» и «Самопонимание» повысился соответственно на 13 и 25%, из чего следует вывод, что подростки стали стремиться к раскрытию своего потенциала. Подростки задумываются о своем будущем, смысле жизни и способах самореализации.

По шкале самоактуализации средний уровень увеличился 24 %, что говорит о появлении автономии, подростки стремятся отстаивать свое мнение.

По шкале самопонимания средний уровень уменьшился на 6 %, следовательно, у подростков повышается уровень саморефлексии.

Низкий уровень по обеим шкалам при повторной диагностике не выявлен, что свидетельствует о снижении риска развития депрессий, неврозов. У подростков появляется свое мнение и уменьшается чувствительность к чужому мнению.

Сравнительный анализ результатов по методике «Тест-опросник самоотношения» показывает, что респондентов с невыраженным уровнем самоотношения после реализованной программы не выявлено. Все подростки нашей выборки начинают принимать себя такими, какие есть на самом деле.

Выраженность уровня увеличилась на 25%. Подростки адекватно себя принимают и с уважением относятся к своей личности. После формирующего эксперимента ярко выраженный уровень самопринятия увеличился на 20 %, что свидетельствует об удовлетворенности большинства подростков нашей выборки уровнем своего развития.

Для обеспечения достоверности полученных результатов по трем методикам и определения эффективности реализованной программы социально-педагогического и психологического сопровождения нами был применён Т-критерий Вилкоксона.

На рис. 6 представлена ось значимости по Т–критерию Вилкоксона.

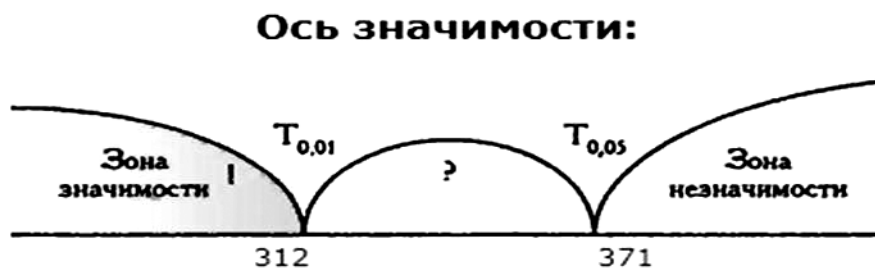


Рис. 6 Ось значимости по T-критерию Вилкоксона

Как видим из рис. 6, полученная величина Тэмп попала в зону значимости. Это свидетельствует о том, что статистически достоверно повысился уровень позитивной Я-концепции подростков.

По результатам формирующего эксперимента было выявлено, что по параметру уровня самоотношения предельно низкий и низкий уровень уменьшился, очень высокий, высокий и средний уровень самоотношения увеличился. По параметру уровня стремления к самоактуализации высокий и средний уровень увеличился, низкий уровень стремления к самоактуализации исчез. По параметру уровня самопонимания высокий уровень повысился, средний и низкий уровень уменьшился. По параметру самопринятия невыраженный уровень самопринятия снизился, выраженность уровня увеличилась, также увеличился ярко выраженный уровень самопринятия. Применение T-критерия Вилкоксона позволило установить наличие статистически значимого влияния разработанной программы на формирование позитивной Я-концепции подростков (уровень значимости 0,01).

#### Список литературы

1. Айзенк Г.Ю. Структура личности. Пер. с англ. Санкт-Петербург : Ювента, 2014. 463 с.
2. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: Т.1. Москва : Педагогика, 2010. 519 с.
3. Беляева Л.А. Построение «Я-Концепции» как важнейшее условие профессионального самоопределения старшеклассников // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2010. № 91. С. 80.
4. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. Москва : Педагогика, 2013. 421 с.
5. Бернс Р., Райгородский Д.Я. Психология самосознания: Хрестоматия. Самара : Бахрах, 2003. 931 с.
6. Караваева Д.О. Особенности Я-концепции личности подростков в зависимости от конфигурации семьи (с одним и с двумя детьми) // Современная психология: наука, образование, практика. 2015. № 2. С. 56-58.

7. Кон И.С. В поисках себя: Личность и ее самосознание. Москва : Политиздат, 2010. 422 с
8. Кон И.С. Хрестоматия по социальной психологии личности / Под. ред. Д.Я. Райгородского. Самара : Издательский Дом «БАХРАХ-М», 2017. 316 с.
9. Маклаков А.Г. Общая психология : Учебник для вузов Санкт - Петербург : Питер, 2015. 583 с.
10. Первин Л., Джон О. Психология личности: теория и исследования. Пер. с англ. М. С. Хамкочьян / Под ред. В.С. Мигуна. Москва : Просвещение, 2014. 219 с.
11. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. Москва : Прогресс, 2014. 296 с.
12. Свенцицкий А. Л. Я-концепция и самооценка. Москва : Проспект, 2015. 217 с.
13. Столин В.В. Самосознание личности. Москва : Издательский центр МГУ, 2016. 210 с.
14. Цукерман Г.А. Психология саморазвития - задача для подростков и их педагогов. Москва : Интерпракс, 2016. 157 с.
15. Эриксон Э. Психология самосознания : хрестоматия по социальной психологии личности. Самара : Издательский Дом «БАХРАХ-М», 2015. 518 с.

## ГЛАВА 9. ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЖЕНСКОГО И МУЖСКОГО РЕЧЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ФОРУМОВ)

В настоящее время ввиду развития многих социальных течений все более важными становятся исследования особенностей речевого поведения женщин и мужчин и их сопоставление. Данные особенности проявляются в любой сфере общения, включая и компьютерно-опосредованную сферу. Форумы как вид компьютерного общения предоставляют возможность завести новые знакомства, получить информацию, попросить совета, а также перестать чувствовать себя одинокими. В ходе проведения исследования наибольший интерес представляет сам процесс общения женщин и мужчин в Интернете, а также его лингвистические особенности и половые маркеры.

Актуальность нашего исследования обусловлена тем, что речевое общение в Интернете в целом и на различных форумах в частности с каждым днем становится все более распространенным. Этим видом коммуникации пользуются все большее количество возрастных и социальных групп. В настоящее время между типичными формами интернет-общения и непосредственной коммуникацией с особой частотой наблюдается большое взаимодействие и взаимопроникновение. Следует отметить пристальное научное внимание к особенностям женской и мужской коммуникации.

На текущий момент речевое поведение интересно в рамках не только межличностного, но и межкультурного общения. Так, в последние десятилетия все больше внимания уделяется вопросам межкультурного общения: возникают новые возможности, формы и виды общения, главным условием результативности которых является взаимопонимание, терпимость и уважение к культуре партнера по коммуникации.

Среди представленных точек зрения мы разделяем позицию И.А. Стернина, который считает, что речевое поведение – это совокупность вербального и невербального поведения.

И.А. Стернин также предложил свою трактовку *речевого поведения*. Под данным термином автор понимает «поведение (вербальное и сопровождающее его невербальное) народа, личности или группы лиц в процессе общения, регулируемое нормами и традициями общения данного социума» [10:280] или «совокупность реализованных в коммуникации правил и традиций общения той или иной лингвокультурной общности» [8:42].

Таким образом, можно сделать вывод, что в термине «речевое поведение» акцентирована односторонность процесса. Другими словами, им обозначают те свойства и особенности, которыми отличаются речь и речевые реакции одного из участников коммуникативной ситуации. Термин «речевое поведение» удобен при описании монологических форм речи, например коммуникативных ситуаций лекции, выступления на собрании, митинге и т.п. Однако он недостаточен при анализе диалога: в этом случае важно вскрыть механизмы

взаимных речевых действий, а не только речевое поведение каждой из общающихся сторон.

Каждой социальной роли соответствует определенный тип речевого поведения, свой набор языковых средств. Речевое поведение человека в той или иной роли определено культурными традициями общества. У разных народов общение в «одноименных» ситуациях протекает в разной стилистической тональности.

На текущий момент, изучение интернет-форумов в России находится на начальном этапе развития, что связано с рядом факторов. Во-первых, интернет-форум прежде всего одна из разновидностей интернет-общения, которая отличается в первую очередь своей «относительной» анонимностью. Одновременно с этим можно сказать, что она не является полноценной формой межличностного общения и большого самостоятельного интереса для исследователя собой не представляет. Во-вторых, имеются гораздо более значительные формы интернет-коммуникаций, такие как социальные сети, где пользователи имеют возможность вести свои блоги. Ответная реакция на данные блоги в виде комментариев случайных читателей и постоянных подписчиков представляет большой интерес для исследователей. Поэтому если в сравнении с социальными сетями форум всегда более анонимен, более узконаправлен, менее масштабен. В основном форум состоит из нескольких десятков или сотен активных пользователей. Между тем даже на самых крупных форумах число зарегистрированных посетителей обычно не превышает нескольких десятков тысяч человек [7: 236].

Интернет-форум обычно является разделом на сайте, в котором интернет-пользователь может оставить свой комментарий/сообщение, и при этом он будет доступен для чтения другими посетителями сайта. На большинстве форумах необходимо предварительно зарегистрироваться, получить пароль и имя пользователя, и только после этого размещать свое сообщения. В то же время в интернет-форумах есть свои правила, регулирующие допустимое содержание сообщений и тематику обсуждений. За несоблюдение правил посетителю могут закрыть доступ в написании сообщений в интернет-форуме.

Одной из ярких структурных характеристик форума является его иерархичность. Регистрируясь на форуме и вступая в определенные коммуникации, каждый участник скрывается за определенной «маской».

Коммуникация в форуме осуществляется в виде полилога. Основная тема полилога – смысловое содержание всего текста, которая реализуется посредством определенных подтем, то есть реплики или сообщения участников форумов. Полилог, как правило, состоит из одной макротемы и множества микротем. Таким образом, форум имеет полилоговую форму взаимодействия между участниками.

Такая иерархия является обязательной для каждого форума и соблюдается в строгом порядке. Помимо этого, на форумах существует

коммуникативная конвенция, которая устанавливает порядок общения и подтверждает коммуникативные роли участников форума.

Форум как вид компьютерного общения имеет специфические коммуникативные особенности.

Одной из самых главных коммуникативных особенностей полилога на форуме является политематичность в общении. Политематический характер распространяется на весь форум как совокупность разговоров и дискуссий, а также на конкретный разговор.

Отсутствие видеоконтакта, асинхронность коммуникационного процесса, анонимность, желание уйти от реальной жизни – все эти факторы позволяют участникам формировать имидж и выбирать подходящий для него стиль в общении. Иными словами, на форуме каждый участник играет определенную роль.

Еще одна особенностью коммуникации на форуме – его относительная замкнутость. Обособленность, автономность, изолированность общения на форуме формируются посредством определенного коммуникативного кода. Под коммуникативным кодом в узком смысле понимается система условных знаков, наименование предметов определенной сферы участников форумов, которые разрабатываются группой лиц для использования на конкретном форуме.

Следует отметить, что коммуникативный акт, который происходит на форуме и осуществляется посредством использования коммуникативного кода, существует только на форумах с постоянным ядром участников.

Как любое языковое общество, участники форумов пользуются различными средствами языка. Использование коммуникативного кода делает форум закрытым, изолированным и замкнутым.

Элементами коммуникативного кода являются графические, лексические и стилистические средства, как характерные для компьютерной коммуникации в целом, так и специфические.

Резюмируя вышесказанное, можно сделать вывод о том, что форум представляет собой виртуальный полилог с особыми видами адресации. Форум по своей сути монотематичен, а общение политематично. В каждой теме форума формируются несколько смысловых позиций участников. На форумах существует четкая иерархия. Каждый участник форума обладает коммуникативной ролью и статусом независимо от времени, которое он проводит на форуме, количества написанных сообщений. Язык форумов – это определенный коммуникативный код, который реализуется в специальных графических, лексических и стилистических средствах.

Женское речевое поведение значительно отличается от мужского и характеризуется рядом особенностей. На основании различных точек зрения ученых [2, 3, 6, 9,] мы выделили список самых распространенных лингвистических особенностей женского речевого поведения.

Типичным для женской речи в английском языке считается следующее:



1. Использование герундия в речи женщины является одним из основных женских лингвистических особенностей в рамках компьютерно – опосредованной коммуникации [6: 67].

2. Женщинам свойственно употреблять наречия, оканчивающиеся на –ly. [2:11]

3. Характерным для женского пола является употребление рифмованных прилагательных.

4. Также следует отметить, что женщинам в большей степени свойственно употребление оценочных прилагательных в своей речи.

5. Женщинам свойственно постоянное проявление сочувствия. Более того, для усиления значения и придания конструкции большей эмоциональности извинения дополняются вспомогательным глаголом «do», отдельные элементы конструкций извинения, вежливой просьбы и т.п. дублируются, что также акцентирует вежливый характер просьбы, извинения [9: 36].

6. В речи женщин часто используются прямые повелительные конструкции [3:78].

7. Женщины наиболее активно используют глаголы в пассивном залоге.

8. Довольно часто женщины прибегают к формулам речевого этикета.

9. Речь женщин также наполнена средствами семантической гиперболизации речи.

10. Женщинам характерно использование разделительных вопросов, вопросительных конструкций для выражения побуждения к действию [2].

11. Метафоры также гораздо чаще используются в речи женщин, чем мужчин [9: 45].

12. Женская речь также отличается использованием экспрессивных глаголов.

Анализируя теоретическую литературу, первоначально следует отметить, что исследователи практически не рассматривают отдельно маркеры конкретно в мужском речевом поведении, а делают это в процессе сравнительно-сопоставительной характеристики мужского и женского речевого поведения.

Для мужчин в английском языке в меньшей мере характерно выражение эмоциональной привязанности, например, с помощью слов *darling, dear, sweetheart, my love, honey*. Они избегают эксплицитно наслаивать эмоциональный опыт на опыт когнитивный. Снижая значимость эмоционального опыта и отдавая предпочтение опыту когнитивному, мужчины не говорят о своих глубоких личностных переживаниях [1: 37].

На основе работ Е.И. Горошко [2] и О.Н. Колосовой [5] были выделены и классифицированы параметры для определения особенностей мужского речевого поведения в английском языке:

1. Высокочастотное употребление вводных слов, особенно имеющих значение констатации: *obviously, certainly, undoubtedly*.
2. Использование армейского и тюремного жаргона.
3. Употребление при передаче эмоционального состояния или оценки предмета, или явления слов с наименьшей эмоциональной индексацией; однообразие лексических приемов при передаче эмоций.
4. Сочетания официально и эмоционально маркированной лексики при обращении к родным и близким людям.
5. Употребление большого количества абстрактных существительных также характерно мужчинам.
6. Использование газетно-публицистических клише.
7. Преобладание нецензурных инвектив и конструкций, обозначающих действия и процессы, а также преобладание глаголов активного залога и переходных.
8. Употребление нецензурных слов как вводных и однообразие используемых нецензурных слов.
9. Несоответствие знаков препинания эмоциональному накалу речи.

Таким образом, на основании характеристик, присущих письменной речи мужчин и женщин в английском языке, можно судить как об их сходствах, так и различиях.

Особенности женского речевого поведения анализируются в данной работе на материале форума «Female Forum». В результате сплошной выборки для проведения исследования нами были выбраны высказывания женщин – пользователей форумов в количестве 70 единиц.

Анализ сообщений на англоязычных форумах показал, что женщины используют графические эмфатические конструкции. Другими словами, они стараются выделить слова, словосочетания или части предложений, чтобы показать наибольшую значимость или экспрессивный эффект данных слов. Подобные выделения очень частое явление на англоязычных женских форумах. Анализируя сообщения на англоязычных форумах, можно увидеть следующие примеры:

*He claimed hasn't been in a relationship for more than a year...**LIE!***

*Can you think of any examples when you take **SOME** pleasure from others' failures?*

*You owe it to yourself to at least learn something altogether fresh **JUST FOR YOU.***

Мы видим, что женщины часто прибегают к выделению некоторых слов или конструкций для усиления своих чувств и эмоций, что является своеобразным маркером женского речевого поведения.

На графическом же уровне следует выделить отличительную особенность женского речевого поведения – повторение букв в отдельных словах в эмоциональной функции:

***ohhhh**, he's definitely lying...*

*Ooops, I think you may have hurt his feelings...*

*Godddddd, you...*

В приведенных примерах мы видим, что женщинам свойственно частое употребление междометий, а также «растягивание» их для придания большей эмоциональности. Очень много подобных примеров можно встретить на англоязычных форумах, что позволяет нам отнести частое употребление междометий с повторяющимися буквами к разряду лингвистических характеристик женского речевого поведения.

На лексическом уровне главной особенностью женского речевого поведения является обилие оценочной и эмоциональной лексики (в отличие от мужского речевого поведения). Обилие оценочных прилагательных мы заметили в тех сообщениях, где женщины рассказывают о своих детях, делятся своими историями о них, а также говорят об их успехах. В данном случае практически все женщины прибегают к использованию оценочных прилагательных. Например, «mummy & daddy's boy», «perfect baby», «the precious boy», «my pretty girl», «our sunny girl», «mama's mini», «daddy's other chick», «daddy's perfect princess». Редко встречаются женщины, которые используют только имена своих детей, в основном женщины склонны к применению оценочной лексики при описании своих детей. Таким образом, употребление оценочной лексики, в частности оценочных прилагательных, также является маркером речевого женского поведения.

Мы выяснили, что женщинам на форумах свойственно проявлять сочувствие и понимание гораздо в большей степени, нежели мужчинам. Анализ англоязычных форумов доказал данное утверждение. В одном из сообщений на форуме женщина делилась своими переживаниями в личной жизни:

*I feel so hurt after finding out that the guy i had been dating for the last 4 months already have a girlfriend.*

В первую очередь, необходимо обратить внимание, что женщина сразу же начинает сообщение с анализа своих чувств («*I feel so hurt*»), а не конкретно с ситуации. Далее мы видим ответы остальных участников данного форума:

*I am sorry to hear that you were dating such a terrible person...*

*I can only imagine the disappointment you are feeling right now...*

*I promise you are so much better off without him...*

*There are plenty of fish in the sea...*

*You won't always feel this way....*

Мы заметили, что вначале все женщины стремятся поддержать, успокоить, приободрить, посочувствовать женщине, прежде чем советовать что-либо конкретное в данной ситуации.

Другой особенностью женского речевого поведения на лексическом уровне является широкое использование средств семантической гиперболизации речи, а также наречий, оканчивающиеся на *-ly*.

Например:

*I am **very** happy to hear that you have found someone special, Anna. This is just awesome.*

*I have been **really** into this author, who writes fascinating romance and adventure novels.*

*I think he's just **unbelievably** kind and caring, he's very timid but so gentle and thoughtful.*

*He's has promoting charity most of his life, I **so totally** respect him.*

*Oppps, I'm so **terribly** sorry for all my rambling, it's just that the news I heard this morning is really affecting me. lol*

В некоторых высказываниях наречия повторяются, что делается с целью создать еще большую экспрессию в речевом сообщении женщины:

*My little brother has Down's syndrome and I take care of him a lot, and I felt connected to him seeing him with his brother. So I actually asked him out. He is really shy.*

Довольно часто женщины в речевом общении на форуме прибегают к формулами речевого этикета:

***Nice to meet you Marie.***

***Hi Summer, Welcome from over the pond. It's nice to meet you***

***Greetings from the buzzing city of New York, Summer!***

*Anyway **thanks** for the input.*

Обилие этикетных фраз позволяет сделать вывод о большей доброжелательности женщин в рамках общения на форуме, о соблюдении традиционных правил коммуникации.

Рассмотрим стилистический аспект высказываний на женском форуме.

Когда женщины описывают свою проблему, мысли или чувства, в их речи мы можем заметить множество эпитетов, метафор, сравнений и других стилистических средств общения. С помощью анализа англоязычных форумов мы можем увидеть следующие результаты:

*He is not a "**sugar daddy**" by no means.*

В данном примере женщина применяет метафору «sugar daddy», описывая мужчину, которого можно использовать для получения материальных благ.

Интересное сравнение мы можем увидеть в предложении:

*We only get one deal of life, we have **to play our cards as wisely as we can.***

Сравнительный оборот позволяет сделать высказывание более интересным в семантическом плане.

В речи женщин выделяется обилие эпитетов, т.е. образных и эмоционально-экспрессивных характеристик предметов и явлений:

*Who's your favorite artist and why? And if you could tell them one thing what would that be? Mine is Usher because so **muscular, sexy and rich.** i would tell him i am madly in love with his body and personality.*

*Thank you Liz dear. That relationship was **doomed** from the start.*

*But I feel he's just so very incredibly **kind and sweet**, he's rather shy but he's just so **gentle and thoughtful**.*

Прием гиперболы позволяет преувеличить собственные чувства и эмоции, показать свое отношение к описываемому предмету или человеку:

*Even after being together for 15 years. It seems **as though the smile has never left my face** ever since I met him.*

В лексико-грамматическом аспекте следует упомянуть сокращение лексических единиц, которое иногда наблюдается в женских высказываниях на форуме. Однако выделено лишь одно сокращение, использующееся в разных контекстах:

*Oppps, I'm so terribly sorry for all my rambling, it's just that the news I heard this morning is really affecting me. **lol***

***LOL**, I wish I could be superman right now.*

*Did you pass your drivers exam? I wish **lol**.*

Сокращение «lol» (laughing out loud – смеюсь до упада) является уже традиционным интернет-сокращением, которое широко известно и мужчинам, и женщинам. Другие же сокращения, менее известные или окказиональные, в женском общении не выделены.

В теоретической части нашего исследования мы также обращали внимание, что женщины часто используют герундий в своих предложениях. Герундиальные конструкции – довольно частное явление в речевом поведении женщины, и с помощью нашего анализа мы также доказали данное утверждение:

*I am not interested in **getting** involved with her.*

*What did he do? Why are you guys not **talking** to each other? ...*

*I feel so hurt after **finding** out that the guy I had been dating for the last 4 months already have a girlfriend.*

*There is no guarantee that **living** together will lead to successful relationship.*

Данные наблюдения позволяют сделать вывод, что употребление герундиальных конструкций также относится к маркерам женского речевого поведения.

На лексико-грамматическом уровне следует выделить отличительную особенность женского речевого поведения – частотное применение имен прилагательных в сравнительной или превосходной степени сравнения. Например:

*I do not consider football to be the number 1 sport in the world. But to my husband this sport is **the greatest and most exciting** sport to watch. Of course it is **even more exciting** now with his favorite team in the champion's league finals.*

*Most women do have thin hair, but some of **the most beautiful** women in the world do, too.*

Применение степеней сравнения прилагательных можно объяснить тенденцией женщин к более экспрессивному и эмоциональному общению.

В первой главе исследования мы также выяснили, что женщинам свойственно употребление большого количества глаголов, связанных с их эмоциональным состоянием. Проанализировав сообщения пользователей женского англоязычного форума, мы установили, что действительно, женщины часто используют экспрессивные глаголы, чтобы передать свое эмоциональное состояние. Например:

*I tried to be active, I tried to keep up with my hobbies, but I just feel tired very heavy.*

*I think I'm starting to gain weight.*

В данных предложениях имеется большое количество глаголов, благодаря которым женщина описывает свое эмоциональное состояние. В первом предложении мы видим повторение конструкции «I tried to», что усиливает эмоциональный эффект. Таким образом, обилие экспрессивных глаголов также можно считать маркером женского речевого поведения.

Рассмотрим синтаксический уровень проявления гендера в женских речевых общениях.

При обработке материала мы заметили, что абсолютно все женщины старались задать дополнительные вопросы к записи других пользователей форума женского пола:

*Have you started exercising again?*

*Or are you taking a break?*

*In order to close this relationship and walk away from him, what else do you think you need to do?*

*Liz, why don't you tell us more about yourself?*

Следовательно, одной из главных особенностей женского речевого поведения является введение вопросительных конструкций. Некоторые вопросы носят скорее риторический характер, они дополняют остальное сообщение и позволяют причислить их к одному из лингвистических особенностей женского речевого поведения. Именно благодаря множеству дополнительных вопросов женщины устанавливают дружеский контакт, выражают сочувствие, а также сокращают дистанцию между собой.

Также следует отметить, что именно для женского речевого поведения свойственно разделение вопросов или использование нескольких вопросов подряд. Например:

*Wow you also failed, how did this happen? Didn't you prepare?!*

*You are a pain in my ass? Why did you do that? Why did you not listen to me?*

*Do you still have those tickets? Can I have them?*

*Why did he cheat? Is he crazy?*

Помимо обилия вопросительных предложений, мы выяснили, что женщинам на форумах также свойственно употребление повелительных конструкций. Как правило, повелительные конструкции употребляются в конце сообщения, после слов поддержки, сочувствия и т.д. В женских англоязычных форумах мы можем увидеть следующие примеры:

*Go ahead, go do your pedicure with your friends. Make this day yours  
Be smarter in your decision making.  
Don't wear your heart on your sleeve.*

Императивные конструкции в данном случае служат проявлением эмоций и чувств женщин. Повелительные предложения усиливают данный эффект, добавляют экспрессии в предложения. Таким образом, мы можем прийти к выводу, что повелительные конструкции также могут быть своеобразным маркером женского речевого поведения.

Анализ женского речевого поведения на англоязычных форумах показал, что женщинам свойственно частотное употребление отрицательной конструкции «*I don't know*». При этом важно отметить тот факт, что женщины используют это выражения как вводную часть к своим предложениям. Следовательно, эта фраза означает не отсутствие каких-либо знаний или информации, а является именно вводной конструкцией, после которой женщина уже описывает суть проблемы или свои мысли. Например:

*I don't know where to go.*

*I don't know, I have never been to that county.*

*I don't know if you're getting your jollies with this boyfriend and don't feel bad, but I can't read your mind.*

Во всех этих примерах мы видим, во-первых, множество отрицательных конструкций, во-вторых, частное употребление конструкции «*I don't know*», без которой смысл предложения не поменяется. Данное наблюдение характеризует женщину, советы которой исходят из личного опыта, а не из практических соображений. Также женщинам свойственно проявление сомнения, множественность решений, чрезмерное проявление эмоций.

Довольно часто женщины при общении на форуме используют восклицательные конструкции. Основное назначение восклицаний – выражение эмоций. Например:

*That's great news, Kayla!*

*I'm really thought the second one was very hot!*

*I always tell my kids when they fail to never give up!*

Отличительной синтаксической особенностью гендерно окрашенного речевого поведения женщин пользователей форума выступает использование различных эмфатических конструкций, что не характерно для мужского общения.

Одна из эмфатических экспрессивных конструкций – введение эмфатического глагола «do»:

*Most women **do** have thin hair, but some of the most beautiful women in the world do, too.*

*I don't have the best figure, but I **do** enjoy wearing tightly fitted clothes.*

Данное синтаксическое средство показывает желание женщин сделать свое высказывание экспрессивным, насыщенным эмоциями и оценочностью.

Другой эмфатической конструкцией является what-структура:

*What an awful ordeal. No child deserves to be treated that way, despite whatever horrible things he might have done.*

Применение такой структуры подразумевает выражение высокой степени какой-либо эмоции (в данном контексте отрицательной).

Что касается нелитературных вкраплений, которые частотны в мужском речевом общении, как было указано выше, в женском общении эта особенность практически не используется. Мы обнаружили только один контекст, содержащий разговорную лексику:

*I don't know if you're getting your jollies with this boyfriend and don't feel bad, but I can't read your mind.*

Лексема «jollies» – разговорная единица со значением «забава, развлечение».

Других типов нелитературных вкраплений в речевом общении на женском форуме не выявлено.

Маркеры мужского речевого поведения анализируются в данной работе на материале форума «Dating advice», который характеризуется исключительно мужской аудиторией. Следовательно, данный форум служит хорошим материалом для проведения половой идентификации высказываний людей.

Мы проанализировали сообщения в мужском англоязычном форуме DatingAdvice.com за период 2016-2019 год методом сплошной выборки, что позволило установить наиболее характерные и частотные маркеры мужского речевого поведения в количестве 70 единиц.

Прежде всего, рассмотрим графический уровень функционирования лингвистических особенностей в мужском речевом поведении на форуме.

Графический уровень мужского речевого общения представлен минимально. Участники мужского форума редко применяют средства графического выделения с целью эмфазы. При этом все выявленные примеры (в количестве трех высказываний) используют одно и то же графическое средство – капитализацию, т.е. выделение слова заглавными буквами:

***I DO NOT** like her family, but I ain't gonna be an ass and tell her.*

*I strongly advise men to be **VERY CAREFUL** with their “negative comments” as it relates to women.*

Маркеры мужского речевого поведения наблюдаются и на лексическом уровне. Одной их характерных особенностей лексического уровня является использование нелитературных вкраплений. Среди них можно выделить разговорную лексику, жаргонизмы. Например:

*She is very **clingy**, and I wonder if it is for the right reasons.*

Лексема «clingy» относится к пласту английского жаргона и имеет значение «прилипала».

***Pardon my French**, but this is a hell of a day. What she needs is a kick in the ass, if you'll excuse my French.*



Выражение «pardon my French» – фраза, употребляемая в разговорно-бытовом общении в качестве шуточного извинения за вульгарные выражения, прямоту, обидные слова и другие проявления ненормативности в речи.

Помимо разговорных лексем и жаргонизмов, мужчины в общении на форуме используют также вульгаризмы, т.е. грубые, бранные слова, иногда даже ненормативную лексику. Данная черта – характерная особенность мужского речевого подведения, отличающего его от женского общения:

*On our first date she seemed distracted and was constantly checking her phone, and then she stormed off without a word. I'm thinking like **fucking** really girl?!*

*I'm by no means **a moron** but **damn**, I will say this **brod** isn't making it easy. Anyways, thanks for your feedback ladies and gents.*

В ходе анализа мы выделили такую особенность речевого поведения как принцип языковой экономии, который проявляется в сокращении лексических единиц. Например:

*The gents lavatory is loaded with miss guided comments towards women. So guys be careful about what you right.*

«Gents» – сокращение от «gentleman».

*My **gf** can be a pain in my neck sometimes, but I would give her the world if I could.*

Сокращение «gf» в данном случае, судя по контексту, отражает значение «girlfriend».

*She acted all kind and gently in front of my parent, but I know that is **bs**...*

Сокращение «bs» в данном случае, судя по контексту, отражает значение «bull shit».

Как можно видеть из вышеприведенных примеров, мужчины в рамках речевого общения на форуме используют нестандартные сокращения, которые без контекста не всегда понятны. Данная характеристика указывает на способность мужчин вводить в свою речь окказиональные новообразования, чтобы не только сэкономить время и речевые усилия при общении на форуме, но и продемонстрировать собственную оригинальность.

Как отмечено выше, эмоциональность не присуща мужскому речевому общению. Однако некоторые примеры эмоциональных вкраплений на уровне лексики мы все же наблюдали в ходе проведения исследования. В частности, это лексика эмоций, т.е. номинации эмоциональных состояний, чувств и переживаний человека. Например:

*Seeing my ex with her new boyfriend makes me think I still **love** her, despite all the pain she put me through. I still have **feelings** for this brod.*

***Sorry** bro but I think that was just a one night thing. Better luck next time.*

Лексические проявления эмоций наблюдаются в речи отдельных участников анализируемого форума. Поэтому можно сделать вывод, что данная особенность в общем и целом не характерна для мужского общения на форуме

и служит лишь индивидуальной характеристикой отдельных участников форума.

Выделим некоторые примеры этикетных фраз, которые редко используются в мужском речевом общении в отличие от женского общения, что было рассмотрено выше. Речевой этикет мужчин ограничивается в материале исследования использованием одной и той же лексемы «thanks»:

*But **thanks** for any response.*

*I have been really down and out lately, **thanks** for your support ladies and gents.*

На уровне лексики выделим использование мужчинами наречий, основная функция которых интенсифицировать значение других лексических единиц.

*I was **pretty** angry and enraged with topics she brought up at our counseling sessions.*

*So every time I watch Celine Dion perform, I am **totally** infatuated and taken in by her.*

*The fact that she said you looked **really** good in front her friend is not entirely a good sign. But I wish you the best!*

Интенсификаторы позволяют выразить степень интенсивности какого-либо действия или состояния говорящего.

Анализируя речь мужчин на форуме, можно также отметить, что в их высказываниях практически отсутствуют стилистические средства выразительности, например метафоры, сравнения или эпитеты. Высказывания, как мы уже говорили, больше носят формальный характер, прилагательные используются самые простые, на основании которых нельзя увидеть определенный оттенок или отношение к какому-либо предмету или явлению.

Однако некоторые средства стилистической образности все же можно отметить:

*My ex-girlfriend showed up at my house **out of the blue** asking for us to get back together.*

В данном мужском речевом высказывании используется фразеологизм, который также следует относить к средствам стилистической образности, поскольку он позволяет сделать высказывание более образным и необычным. Значение фразеологизма «out of the blue» – вдруг, неожиданно-негаданно.

*Lately I feel she has been ignoring me for no reason. So I have decided to do the same and **have stuck to my guns**. Am I doing the right thing?*

Выражение «stick to guns» – изначально военный термин со значением «стоять до конца», «держат оборону», «оказывать упорное сопротивление». В данном случае речь идет не о военных действиях, а о взаимоотношениях мужчины и женщины. Здесь военное словосочетание используется как метафора, отражая необходимость мужчины обороняться от женщин.

В лексико-грамматическом аспекте в рамках мужского речевого поведения на форуме выделяется использование лексики в кавычках. Данный прием в мужской коммуникации выполняет разные функции:

*I'm going to take a different approach than "real attraction"*

*The "game" of playing hard to get and being unavailable is NOT fun!*

*"Pretending" you don't care is sending her a completely different message*

*I strongly advise men to be VERY CAREFUL with their "negative teasing" type comments with women*

Важно отметить, что смысл данной беседы состоял в том, что мужчина просил дать реальные советы, как лучше понимать женщин, а именно их настроение и поведение. Из предложенных советов мы отобрали те предложения, где мужчины выделяли в кавычки определенные выражения и слова с целью акцентировать на них большее внимание в процессе общения. Попробуем проанализировать каждое из предложений, чтобы понять, как можно описать данную особенность мужского речевого поведения.

Итак, в первом предложении мужчина выделяет в кавычки выражение "real attraction". В данном случае складывается ощущение, что это словосочетание взято из контекста речи женщины и таким образом мужчина акцентирует на нем внимание, давая понять, что он бы так не сказал. Таким образом, мы можем отметить, что в предложении четко разделяются мужская и женская мысли.

Во втором предложении в кавычки взято слово "game". Для женщины, это слово может быть довольно многозначным, но мужчина четко определил в предложении, о какой «игре» идет речь. В данном примере мы также отчетливо видим, как мужчина говорит о женском характере, но при этом в предложении используются особенности мужского речевого поведения.

В третьем предложении выделенное слово "Pretending" также характеризует женскую черту характера, но понятно, что данное предложение принадлежит непосредственно мужчине.

В последнем предложении, на наш взгляд, наиболее ярко можно отметить, как мужчина говорит о женских особенностях. Выделенное выражение "negative teasing" как будто и заставляет сомневаться в том, что данное предложение принадлежит мужчине, однако в целом характер изложения и мысль утверждает обратное.

Также стоит обратить внимание на использование частей речи в предложениях. С первого взгляда можно заметить, что в речи мужчин прилагательные являются низкочастотными, чаще всего это самые элементарные прилагательные, среди которых *kind, beautiful, bad, ugly, good, wrong*. Исходя из их низкой степени оценочности, их можно считать неоценочными прилагательными. Например:

*She acted all kind and gently in front of my parent, but I know that is bs...*

*You did not do anything wrong, all you was doing was trying to make her feel better about herself.*

*The fact that she said you looked really **good** in front her friend isn't entirely a **good** thing. But best of luck bro...*

И так, мужчинам практически не свойствен описательный характер высказывания. Другими словами, они не пытаются выразить свое отношением с помощью прилагательных, используя для этого больше глаголов. Кроме того, важно также отметить, что высказывания мужчин не характеризуются двусмысленностью, все написано предельно четко и не выходит за рамки другой темы.

Мужчины используют в начале предложения вводные конструкции, которые имеют значение констатации фактов. На практике данная особенность мужского речевого поведения подтвердилась следующими примерами:

***So**, I have been trying to ask this girl out for the longest time, but I think she is out of my league.*

***Well** bro better ask and have no regrets than to not know if she would have said yes.*

***Possibly** yeah listen to the person before me.*

***So** every time I watch Celine Dion perform, I am totally infatuated and taken in by her.*

***So** finally I texted her, no reply.*

***So** I just had my first break up. Any advice?*

Как видим из примеров, в каждом из предложений вначале используется вводное слово, которое ярко выражает мужскую позицию в контексте предложения.

Какие же части речи являются более частотными в предложениях форума, высказанные непосредственно мужчинами? Анализ сообщений показал, что мужчины используют больше всего глаголов, в предложении их может быть от трех до пяти сразу, без дополнительных существительных или прилагательных. Данное положение можно проиллюстрировать следующими примерами:

***Live** your life, **date** other women and **let** this **be** a learning experience*

*If she **didn't** **respond**, then I'd **let** it **go**, because the last thing I **wanted** to **do** **was** **ruin** her night*

*She **wouldn't** **dance** with me because she'd **shy** away, she'd **disappear** for a while, etc*

***So** **make** sure, you **don't** **put** yourself in the frienzone with her*

Анализируя эти предложения, можно отметить, что в речи мужчин преобладают глаголы действия (*live, date, respond, ruin, dance, disappear* и др.).

Кроме того, в предложениях практически отсутствуют существительные и прилагательные и редко используются наречия, как мы говорили выше. Все это свидетельствует о том, что мужчинам практически не свойствен описательный характер речи, поскольку они склонны расставлять все по полочкам и говорить преимущественно по факту. Кроме того, данные примеры

также свидетельствуют о последовательном характере изложения мыслей, который не допускает каких-либо отвлеченных предметов или явлений.

Следует также отметить саму структуру предложений. Проанализировав 70 сообщений на форуме, можно заметить, что мужчины в своей письменной речи используют много простых или сложных, но коротких предложений, которые следует друг за другом. В таких предложениях можно отследить четкую последовательность событий, которые идут строго друг за другом. Данную особенность мужской письменной речи характеризуют следующие примеры:

*Then it's time to move on. I know it's frustrating. Maybe depressing. But you just have to get through it. Try to meet someone new. Don't think about this girl*

*We texted a lot at first. Then, she stopped texting so much. So I eventually quit trying to text her. She moved to go to college somewhere else. Then, almost a month ago I texted her.*

*I saw that since the first day I met you. I don't have game, just me. I try my best to be honest.*

Опираясь на эти высказывания, можно сказать, что мужчинам проще выстроить несколько коротких предложений, чем одно длинное высказывание. Более того, данный факт иллюстрирует то, что мужчины не строят длинных сложносочиненных или сложноподчиненных предложений, а предпочитают выражаться более простым языком.

Отличительной особенностью мужского речевого поведения является обильное включение императивных, т.е. побудительных, конструкций. Например:

***Take Some Time and Then Proceed***

*Just strike up a casual conversation with her. Ask her how her day is going*

***Live your life, date other women and let this be a learning experience***

***Have some patience and Try out one more time with text And Then decide***

Применение императивных конструкций мужчинами может быть объяснено их стремлением дать конкретный совет, без каких-либо приукрашиваний, сочувствий и всего того, что больше свойственно женщинам.

В мужском речевом общении на форуме выделяется такая синтаксическая структура предложений, как вопросительные предложения. Вопросы направлены на подтверждения собственных догадок, уточнение информации другого участника общения. Например:

*Maybe she was looking for a one night stand? Either way do not text her, let her come to you.*

В речи инициатора темы форума вопросительные конструкции используются в качестве просьбы других участников форума объяснить ситуацию, помочь с выбором и т.д. При этом вопросительные конструкции могут объединяться в целые цепочки вопросов, выражающих неразрешимость ситуации с точки зрения говорящего. Например:

*So what should I do here? Wait and see if she responds? Is she expecting me to take the lead? We work together so I don't want to come off too strong and get in trouble.*

Также вопросительные конструкции могут выступать в виде конкретного предложения по решению проблемы:

*Apparently girls send out mixed signals when they just come out of a relationship. Why not just ask her out to coffee (or dinner) and make your intentions clear?*

Восклицательные конструкции используются в мужском речевом общении достаточно редко. Данная особенность является маркером женского речевого поведения. Мы обнаружили только один пример восклицания в проанализированном материале мужского форума:

***Proceed with caution!** It sounds like she is interested but not in a rush to move things along.*

Следует отметить, что в приведенном контексте восклицание используется не как выражение какой-либо эмоции, а как привлечение внимания собеседника.

Что касается отрицательных конструкций, они также практически не используются мужчинами. Мы выделили только одним пример отрицания, который вводится в виде сокращения в высказывание:

*Still no text response. So **IDK** guys. What do you think?*

Сокращение «IDK» расшифровывается следующим образом: «I don't know». Данная отрицательная конструкция не случайно скрывается мужчиной – автором высказывания. С нашей точки зрения, ее сокращение прямо указывает на нетипичность отрицаний в общении мужчин на форуме.

Довольно частотной особенностью мужского речевого поведения на форуме служит введение эллиптических конструкций, т.е. опущение членов предложения, которые, однако, легко выявляются из контекста. Например:

*I figured she say something to that. **Nothing** from her end. See her next day at work and we don't talk until the first break.*

Эллиптические конструкции указывают на неформальность общения мужчин на форуме. Ее можно считать иллюстрацией скупости мужчин на слова, большой языковой экономии и экономии времени. Также эллипсис иногда может выступать проявлением эмоциональности:

*She updated her status on social media as being in a relationship. **Probably an old boyfriend. Won't get burned again.***

Анализ женского англоязычного форума позволил выявить как схожие, так и отличительные черты женской коммуникации. На графическом уровне выделены проявления графической эмфазы и повторения букв в междометиях. На уровне лексики и грамматики отмечаются этикетные фразы, интенсификатор, оценочная и эмоциональная лексика, типичные сокращения, герундиальное выражение мысли, прилагательные в сравнительной или превосходной степени сравнения. Нелитературные вкрапления используются

ограниченно. Стилистический уровень разнообразен. Он представлен метафорами, эпитетами, сравнениями, гиперболой. На синтаксическом уровне выявлено использование императивных и вопросительных конструкций, восклицательных предложений, отрицательных конструкций, а также эмфатические структуры (эмфатический «do» и what-структуры).

Практическое исследование мужского англоязычного форума позволило установить основные маркеры мужского речевого поведения. Графическая эмфаза применяется редко. На лексико-грамматическом уровне выявлены неоценочные прилагательные и неэмоциональные глаголы, обилие нелитературных вкраплений, включая вульгаризмы, интенсификаторов в виде усилительных наречий, окказиональных сокращений, использование слов в кавычках. Реже отмечаются лексика эмоций и этикетные фразы. Средства стилистической образности в речи мужчин ограничены и не разнообразны (выделено использование полисемии, фразеологии и метафоры). На синтаксическом уровне мужское общение отличается введением вводных конструкций, преобладанием простых предложений, использованием императивных и вопросительных конструкций, эллиптических высказываний, а также более редким применением восклицаний и отрицаний (по сравнению с женскими высказываниями).

#### Список литературы

1. Белянин В.П. Психолингвистика. М.: Московский психолого-социальный институт, 2003. 232 с.
2. Горошко Е.И. Особенности мужского и женского вербального поведения: Автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.05.19. М., 1996. 27 с.
3. Земская Е.А., Китайгородская М.В., Розанова Н.Н. Особенности мужской и женской речи // Русский язык и его формирование. М., 1993. 296 с.
4. Земская Е.А. Язык как деятельность: Морфема. Слово. Речь. М.: Языки слав. культуры, 2004. 254 с.
5. Колосова О.А. Когнитивные основания языковых категорий (на материале современного английского языка): Дис. ... д-ра филол. наук: 10.05.19. М., 1996. 356 с.
6. Крючкова Т.Б. Некоторые экспериментальные исследования особенностей использования русского языка мужчиной и женщиной // Проблемы психолингвистики. М.: Ин-т языкознания АН СССР, 1975. С. 186–199.
7. Малков С. Закрытый Интернет-форум как средство коммуникации: bank case // Человек вчера и сегодня: Междисциплинарные исследования. 2011. Вып. 5. С. 236–249.
8. Прохоров Ю.Е., Стернин И.А. Русские: коммуникативное поведение. М.: Флинта: Наука, 2006. 238 с.
9. Пушкарева Н.Л. Гендерная лингвистика и исторические науки // Этнографическое обозрение. 2001. Вып. 2. 276 с.

10. Стернин И.А. О понятии коммуникативного поведения // Kommunikativ-funktionale Sprachbetrachtung. Halle, 1989, С. 279–282.

11. Стернин И.А. Английское коммуникативное поведение // Английский язык в школе и вузе. Воронеж, 1995. С. 3–4.

#### Электронные ресурсы

12. Dating Advice Forum. [Электронный ресурс] URL: <http://www.datingadvice.com/forum>.

13. Female Forum: The Online Community for Women. [Электронный ресурс] URL: <https://www.femaleforum.com/>.

14. Woman.ru [Электронный ресурс] URL: [http://www.woman.ru/forum/?wic=forum\\_navigation&wil=header\\_btn&wid=media](http://www.woman.ru/forum/?wic=forum_navigation&wil=header_btn&wid=media)

15. NN.ru [Электронный ресурс] URL: <https://www.nn.ru/community/>



## ОГЛАВЛЕНИЕ

Предисловие	3
ГЛАВА 1. ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В СЕТЕВОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ «ШКОЛА-СПО-ВУЗ»: ОПЫТ СИБИРСКОГО ФЕДЕРАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА	4
ГЛАВА 2. МУЗЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА КАК ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ	20
ГЛАВА 3. ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОГО ОТНОШЕНИЯ СТУДЕНТОВ К БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИИ В УСЛОВИЯХ КВАЗИПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	51
ГЛАВА 4. РЕАЛИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ (НА ПРИМЕРЕ МАТЕМАТИКИ)	69
ГЛАВА 5. АНАЛИЗ СОВРЕМЕННЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ САМОРЕГУЛЯЦИИ	89
ГЛАВА 6. ОСОБЕННОСТИ УСТОЙЧИВОСТИ ЖИЗНЕННОГО МИРА У ПОДРОСТКОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ЛИЧНОСТНОЙ СУВЕРЕННОСТИ	112
ГЛАВА 7. ВОЗМОЖНОСТИ РАЗВИТИЯ САМОРЕГУЛЯЦИИ В СТАРШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ С ПОМОЩЬЮ МЕТОДА ПРОГРЕССИВНОЙ МЫШЕЧНОЙ РЕЛАКСАЦИИ ПО Э. ДЖЕКОБСОНУ	130
ГЛАВА 8. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗИТИВНОЙ Я-КОНЦЕПЦИИ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ	156
ГЛАВА 9. ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЖЕНСКОГО И МУЖСКОГО РЕЧЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ФОРУМОВ)	174

Научное издание  
**ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ  
РАЗВИТИЯ**

Коллективная монография

Басалаева Наталья Владимировна,  
Захарова Татьяна Вячеславовна,  
Казакова Татьяна Викторовна,  
Колокольникова Зульфия Ульфатовна,  
Коршунова Вера Владимировна  
Левшунова Жанна Амирановна,  
Лобанова Ольга Борисовна,  
Мартынова Марина Александровна,  
Немчинова Наталья Викторовна  
Шелкунова Татьяна Васильевна

Редактор И.А.Вейсиг  
Компьютерная верстка авторов

Подписано в печать 13.09.2019. Печать плоская. Формат 60 x 84/16  
Бумага офсетная. Усл. печ. л. 12,1  
Тираж 200 экз. Заказ

Библиотечно-издательский комплекс  
Сибирского федерального университета  
660041, Красноярск, пр.Свободный, 82а  
Тел. (391) 206-26-67; <http://bik.sfu-kras.ru>  
E-mail [publishing\\_house@sfu-kras.ru](mailto:publishing_house@sfu-kras.ru)

Отпечатано в типографии ИП Азарова Н.Н.  
(«ЛИТЕРА-принт»),  
Красноярск, ул. Гладкова, 6,  
т. 8-902-924-15-77