

УДК 159.922.7

Для цитирования: Кучукова З.Ж. Формирование психофизиологических механизмов саморегуляции подростков в учебной ситуации как профилактика девиантного поведения // Электронный журнал «Поиск научных решений». 2023. № 2. С. 91–108.

DOI: 10.61077/2949-4818-2023-2-91-108

**Формирование психофизиологических механизмов
саморегуляции подростков в учебной ситуации как профилактика
девиантного поведения**

Кучукова Зухура Жамаловна

Государственное бюджетное учреждение
дополнительного профессионального образования «Центр непрерывного
повышения профессионального мастерства педагогических работников»
Министерства просвещения и науки Кабардино-Балкарской Республики

Аннотация. В статье представлены результаты исследования диалектики связи между учебной деятельностью, механизмами саморегуляции и девиациями поведения подростка. Приводится теоретическое обоснование роли возрастных противоречий, индивидуально-типологических и индивидуально-психологических особенностей подростка в формировании девиантного поведения. Выдвинута и теоретически обоснована гипотеза о том, что целенаправленное формирование механизмов саморегуляции в учебных ситуациях (на уроках) минимизирует школьную дезадаптацию и вероятность появления девиантного поведения. Определены структурно-психологические составляющие («психические переменные») механизмов саморегуляции, их взаимная обусловленность как предмет формирующего воздействия учителя на подростка в учебной ситуации. Был организован и проведен эксперимент, направленный на доказательство гипотезы. Уроки рассмотрены как конкретные учебные ситуации. Апробированы принципы, конкретные методы и способы формирующего и корректирующего воздействия учителя на отдельные составляющие механизмов саморегуляции подростка. Обосновывается характер и сущность дифференцированного подхода к подросткам с противоположными типами высшей нервной деятельности (ВНД). Приводятся результаты наблюдения за поведением во время и после эксперимента, доказывающие правомерность гипотезы исследования.

Ключевые слова: психология, девиантное поведение, подросток, учитель, педагог-психолог, родители, семья.

Formation of psychophysiological mechanisms for self-regulation of adolescents in an educational situation for preventing deviant behavior

Kuchukova Zukhura Zhamalovna

State Budgetary Institution of Additional Professional Education
"Center for Continuous Development of Professional Mastery of Teaching Staff"
of the Ministry of Enlightenment and Science of the Kabardino-Balkarian Republic

Abstract. The paper provides the results of the research of the interrelation dialectics between educational activities, mechanisms for self-regulation and deviations of adolescent behavior. The theoretical justification of the role of age contradictions, individual typological and individual psychological characteristics of an adolescent in the formation of deviant behavior is given. The hypothesis is put forward and theoretically substantiated that the purposeful formation of self-regulation mechanisms in educational situations (in the classroom) minimizes school maladaptation and the possibility of deviant behavior. The structural and psychological components ("mental variables") are determined mechanisms of self-regulation, their mutual conditionality as the subject of the teacher's formative influence on adolescents in the educational situation. An experiment was organized and conducted to prove the hypothesis. Lessons were considered as specific learning situations. The principles, specific methods and methods of the formative and corrective influence of the teacher on the individual components of the mechanisms of adolescent self-regulation are tested. The nature and the meaning of the differentiated approach to adolescents with opposite types of higher nervous activity are justified. The results of observation of behavior during and after the experiment are given to prove the validity of the research hypothesis.

Keywords: psychology, deviant behavior, adolescent, teacher, educational psychologist, parents, family.

Противоречивость условий социогенеза и факторов, влияющих на становление и развитие личности подростка, нарастает не только в процессе смены нескольких поколений, но и в рамках одного. Наряду с бурным, неравномерным анатомо-физиологическим развитием подростка наблюдается достаточно противоречивое развитие структурно-психологических характеристик личности подростка. Одной из главных особенностей подростка является личностная нестабильность [Абрамова 1998]. Противоположные черты, стремления, тенденции становятся причиной противоречивости характера и поведения, влияя на процессы социализации и взросления. Исключительный эгоизм и эгоцентричность могут сочетаться с абсолютной преданностью и самопожертвованием. Эмоционально яркие отношения любви и привязанности могут оборваться так же внезапно, как и возникли. Подростки могут активно включаться в общественные отношения, но в то же время могут стремиться к одиночеству. Нормой в этот период является колебание

между безоговорочным подчинением избранному лидеру и неприятием любой власти. Они могут быть эгоцентричными и материалистичными, в то же время преисполненными возвышенного идеализма. Для адекватной реакции на происходящее вокруг диапазон колебания определенности психических переменных механизмов саморегуляции подростка должен соответствовать вызовам, с которыми он ежедневно сталкивается.

Переменчивость психоэмоционального состояния подростков влияет на их восприятие себя и окружающего мира: аскетичность может смениться примитивной распущенностью, грубость и бесцеремонность по отношению к другим сопровождается личной ранимостью. Это свидетельствует о неустойчивости эмоциональных и потребностно-мотивационных компонентов механизмов саморегуляции: их настроение может колебаться между сияющим оптимизмом и мрачным пессимизмом; они могут работать с большим энтузиазмом или проявлять медлительность и апатичность. Данное явление может быть предметом формирующего воздействия взрослых. Предлагается рассмотреть возможность влияния учителя на психоэмоциональное состояние ученика, используя формирование осознанной операциональной мотивации и высокой степени уверенности в успехе в конкретной учебной ситуации.

Все вышеперечисленные обстоятельства, их противоречивость и токсичность для поступательного онтогенеза могут привести к формированию девиантного поведения. Только учитель-профессионал через преобразование элементов учебной ситуации может обеспечивать гармоничное формирование механизмов саморегуляции подростка, обеспечивая фундаментальную внутреннюю психологическую базу и инструментарий для успешного развития его личности [Колесникова 2006].

Особенности анатомо-физиологического развития, бурная гормональная инволюция, связанная с половым созреванием, обуславливают эмоциональную реактивность и неустойчивость подростка, угнетая когнитивную составляющую его поведения в ситуации неопределенности и выбора способа реагирования. Преобразуя элементы учебных ситуаций, учитель может целенаправленно формировать адекватность эмоциональных и когнитивных составляющих механизмов саморегуляции подростка. Это обстоятельство является одним из важных в процессе обеспечения формирования механизмов саморегуляции. Когда подросток включается в овладение элементами учебной ситуации, где целенаправленно формируются переменные его механизмов саморегуляции, происходит адаптация к

учебной деятельности и в определенной мере профилактика десоциализации и девиантного поведения. Стоит учитывать, что эффективность формирующего потенциала учебной ситуации будет определяться отсутствием барьеров общения в системе учитель – ученик, снятием экстремального психоэмоционального напряжения ученика уже в период вхождения в учебную ситуацию.

Достаточно ярко проявляются противоречия, связанные с формированием у подростка таких психических новообразований, как чувство взросления (взрослости), тенденция взрослости, осознание собственного «Я», то есть «Я-концепция». Чувство взрослости проявляется в желании, чтобы все взрослые и сверстники относились к нему как к взрослому. Он претендует на равноправные отношения со старшими и может идти на конфликты, отстаивая свою позицию [Абрамова 1998; Визель 2007; Немов 1995].

Чувство взрослости проявляется в стремлении к самостоятельности, желании оградить какие-то стороны своей жизни от вмешательства родителей и учителей: в вопросах внешности, отношений со сверстниками, учебы. В последнем случае отвергается не только контроль над успеваемостью и дисциплиной, но и предлагаемая взрослыми помощь. Может сформироваться тенденция к взрослости, то есть подросток будет стремиться казаться взрослым в глазах окружающих. Данная тенденция может реализоваться в социально не одобряемых сферах, что может обострить конфликтность общения с родителями, школой, другим окружением и привести к формированию девиантного поведения [Абрамова 1998; Визель 2007; Кулагина 1998]. Есть основания полагать, что целенаправленно оптимизируя психофизиологические составляющие механизмов саморегуляции подростка, мы минимизируем токсичность противоречий, обусловленных чувством взрослости, и снижаем вероятность девиантного поведения.

Примерно к 13–15 годам у подростка формируется «Я-концепция» – система внутренне согласованных представлений о себе (то есть образов «Я»), происходит процесс усложнения и углубления самопознания. Подросток открывает и познает свой внутренний мир: сложные переживания, связанные с новыми отношениями, свои личностные черты и поступки анализируются им пристрастно. Он пытается понять, какой он есть на самом деле, и представляет, каким он хотел бы быть. Образы «Я», которые создает подросток, очень разнообразны и отражают все богатство его жизни

[Абрамова 1998; Мухина 1997; Немов 1995]. Представления о собственной внешности, о своем уме, способностях, в разных областях, общительности, силе характера образуют большой пласт «Я-концепции» – так называемое реальное «Я». Поведенческие и когнитивные компоненты «Я-концепции», оценочные критерии еще неустойчивы, поэтому диссонируют друг с другом, делая «Я-концепцию» негармоничной. Рассогласование его представлений о себе и его реального поведения вызывает болезненные переживания, которые имеют потенциал развития конфликтных отношений и конфликтного поведения. Помимо реального «Я» «Я-концепция» включает в себя «Я-идеальное». При высоком уровне притязаний (тенденции взрослости) и недостаточном осознании своих возможностей «Я-идеальное» может сильно отличаться от «Я-реального». Этот разрыв может привести к отрицательным последствиям: неуверенности в себе, обидчивости, упрямству, агрессии, реакции избегания, неблагоприятным эмоциональным состояниям тревоги и стресса, эрозии потребностно-мотивационной сферы, угнетения продуктивности и деятельности, вплоть до задержки когнитивного развития [Визель 2007; Петровский 1973]. Давящее влияние этих противоречий и их значительное влияние на эмоциональный фон резко снижают адекватность психофизиологических механизмов саморегуляции подростка. Таким образом, можно предположить, что значительный разрыв между «Я-реальным» и «Я-идеальным» может стать катализатором отклоняющегося поведения.

Следует повторно рассмотреть потенциал учебной ситуации, но уже с учетом представленной выше информации. Характер общения можно оформить в такую технологическую определенность: через формирование и стабилизацию психических переменных механизмов саморегуляции ученика учитель ситуативно удовлетворяет потребность подростка осознавать себя взрослым, успешным субъектом познавательной деятельности. При такой коррекции механизмов саморегуляции у подростка возрастает устойчивость операциональной мотивации учебной деятельности, учебная ситуация становится для него референтной. Полученные при этом знания, умения и навыки повышают адекватность его самооценки, что снижает разрыв между «Я-реальным» и «Я-идеальным». Это расхождение перестает оказывать негативное влияние и не провоцирует девиации его поведения. Более того, сама учебная деятельность и учебная группа становятся для него референтными. Необходимо учесть, что приемы и методы целенаправленного формирования процессов саморегуляции должны

опосредоваться, в том числе и тем, что оценку за овладение и неовладение учебным материалом подросток воспринимает как оценку его личности [Вакорина 2018; Обухова 1996; Петровский 1973].

Достаточно большой потенциал развития девиации поведения подростка в некорректном преодолении противоречий ведущей деятельности. Авторы Советской школы педагогов ведущей деятельностью подростка считали общение в системе общественно-полезной деятельности [Божович 1968; Мухина 1997; Немов 1995; Обухова 1996] и выделяли такие акценты, как:

- учебная деятельность рассматривается подростком как общественно значимая роль, средство для обеспечения социально значимых ролевых притязаний;
- критическое отношение к взрослым (они для него источник информации и не всегда желательные контролеры);
- более доверительные отношения со сверстниками.

Акценты на содержание ведущей деятельности подростка в новейших исследованиях несколько меняются [Абрамова 1998; Вакорина 2018]. Ведущая деятельность рассматривается как интимно-личностное общение со сверстниками. Считается, что он больше доверяет сверстникам: именно группа сверстников может быть для него референтной, им он доверяет свои желания и тайны, ему требуется их поддержка и понимание. Данный вариант имеет положительный характер, если сверстники объединены в не проблемные группы. В противном случае не исключена вероятность появления девиации поведения подростка. Социально-ролевые притязания подросток может пытаться реализовать и в общении со взрослыми, в том числе и в общении с учителем, что актуализирует необходимость через целенаправленное формирование механизмов саморегуляции в учебной ситуации превратить ее в референтную для подростка. Осознание подростком того, что успешная учеба – это не только его общественно-значимая деятельность, но и главное средство достижения перспективных ролевых ожиданий, должно быть следствием превращения учебной деятельности в референтную для него. В той мере, в которой успешно решается эта задача, минимизируется вероятность девиантного поведения подростка, деструктивное и патологическое развитие его личности.

Подросток обладает сильными потребностями в самостоятельности, стремлением к эмансипации от взрослых, в выборе и реализации своих увлечений. Эти потребности так ярко проявляются в поведении, что говорят

о подростковых реакциях [Абрамова 1998; Вакорина 2018]. Если не контролировать и не корректировать вектор этих увлечений, то вероятность формирования отклоняющегося поведения станет достаточно высокой. Выделяют такие виды увлечений в подростковом возрасте, как:

- интеллектуально-эстетические, которые могут пересекаться со школьным обучением. Они связаны с глубоким интересом к самому занятию (музыка, рисование, радиотехника и так далее);

- увлечения эгоцентрические (спорт, художественная самодеятельность, иностранные языки и так далее), направленные на самодемонстрацию и становление лидером;

- телесно-мануальные увлечения связаны с целенаправленной активностью в развитии физической силы, ловкости и красоты (важно найти ответ на вопрос «Для чего ему это нужно?»);

- накопительские увлечения – коллекционирование во всех видах, накопление материальных ценностей, следование подростковой моде собирать этикетки, наклейки и так далее;

- информационно-коммуникативные увлечения, которые имеют опасный потенциал формирования девиантного поведения. Здесь удовлетворяется потребность подростка получать эмоционально-притягательную информацию, которая не требует глубокого осмысления и легко транслируется среди сверстников. Рассматриваются не только неформальные реальные группы, референтные для подростка, где обмен информацией лишен духовности, а процесс ее потребления занимает их время, но и губительное влияние информационной агрессии, которая идет от различных вредоносных сайтов интернета, примитивной субкультуры некоторых передач по телевизионным каналам и многое другое. Необходимо помнить, что есть возможность объединить предмет увлечения подростка с конкретной учебной дисциплиной, которая значима для успешной реализации его увлечения. Следовательно, его глубокая вовлеченность в предмет свободного выбора может быть трансформирована в мотивацию учебной деятельности. Это может быть реализовано путем обсуждения значимости его интеллектуально-эстетических увлечений, ее связи с остальными отраслями знаний (учебными предметами), что сделает его увлечение более осмысленным, а мотивацию учения более продуктивной. Наиболее оптимальный вариант – сотрудничество учителя и руководителя предмета увлечения подростка в целенаправленном формировании процессов его саморегуляции и коррекции составляющих его самооценки.

Основной идеей, вытекающей из вышеизложенного материала, является то, что, целенаправленно формируя и корректируя психоэмоциональные переменные процессы саморегуляции подростков в конкретных учебных ситуациях, мы решаем такие задачи, как: развитие адекватной самооценки; минимизация токсичности возрастных противоречий и вероятности девиантного поведения; повышение мотивации учения; обеспечение позитивной динамики развития личности подростка.

С точки зрения квантовой психологии учебную ситуацию можно рассмотреть как квантовое поле с бесконечными вариантами вероятностей будущих реальностей. Учитель, как наблюдатель, своим состоянием бытия (мысли, цели, чувства) может обеспечить (управляя элементами учебной ситуации) актуализацию желаемой реальности, желаемого события. Следует определить основную цель учителя: успешное усвоение учеником учебного материала или формирование адекватности и устойчивости структурно-психологических компонентов процессов саморегуляции подростка. Прослеживается диалектическое единство этих целей. Реализация учебной ситуации обеспечивает развитие личности подростка в обоих случаях, но если в первом случае подросток в учебной ситуации через процессы интериоризации овладевает новыми понятиями, образами, представлениями в конкретной области, то во втором случае механизм иной. В условиях целенаправленного формирования структурно-психологических компонентов процессов саморегуляции в сознании подростка появляются адекватные устойчивые представления о своих возможностях. Эти представления экстериоризируются (трансформируются) не только во внешние предметные действия, но и в мотивированную целенаправленную поисковую активность в условиях преодоления трудностей различного характера.

Таким образом, обоснованным представляется выдвижение следующей гипотезы настоящего исследования: целенаправленное формирование адекватности и устойчивости структурно-психологических составляющих процессов саморегуляции в учебной ситуации является значимым фактором профилактики девиантного поведения подростка.

Предметом исследования являются закономерности развития процессов саморегуляции и самооценки подростков в учебных ситуациях. Объектом исследования – особенности общения и взаимодействия учителя и ученика в активной фазе учебной ситуации.

Прежде чем перейти к экспериментальному доказательству гипотезы, необходимо отметить особенность предъявленного теоретического

освещения проблемы. Значимой частью бытия подростка является его учебная деятельность. Именно преодоление противоречий учебной деятельности является движущей силой его развития. Следовательно, если исходить из принципа единства сознания и деятельности, то в работе прослеживается не только обоснование гипотезы, но и теоретические выкладки, доказывающие ее истинность.

Экспериментальное апробирование гипотезы проводилось на базе одной из школ г. Нальчика среди учащихся 7-х и 8-х классов на уроках математики. В качестве объекта корректирующего и формирующего воздействия выступили четверо учащихся седьмых классов и столько же восьмиклассников. Все они находились на момент исследования в группе риска с отдельными признаками дезадаптации к учебной деятельности (школьная дезадаптация). Испытуемые были разделены на две группы. В первую группу входили ученики со слабым типом высшей нервной деятельности (ВНД): эмоционально реактивные, быстро утомляемые (три семиклассника и один восьмиклассник). Во вторую группу вошли ученики с сильным типом высшей нервной деятельности: эмоционально устойчивые, пластичные, более выносливые к психоэмоциональным и операциональным нагрузкам (один семиклассник и три восьмиклассника).

Такое распределение участников на подгруппы обусловлено следующими обстоятельствами:

- тип ВНД является фактором, влияющим на процесс становления и развития механизмов саморегуляции подростка;
- учет особенностей типа ВНД обучаемого учителем в управлении учебной ситуацией – основа успеха в достижении коррекции поведения ученика;
- тип ВНД во многом обуславливает скорость формирования, специфику проявления и интенсивность протекания девиантного поведения.

Организационно-содержательные особенности экспериментальных занятий имели следующую определенность:

- учебная ситуация: ученик решает математическую задачу у доски на уроке и под контролем и корректирующим воздействием учителя. В первые три урока сложность учебной задачи укладывалась в зону актуального развития (то есть закреплялись уже имеющиеся у ученика знания и умения). Последующие задачи с нарастающей сложностью были ориентированы на зону ближайшего развития, то есть на овладение новыми знаниями и умениями. С каждым учеником было проведено по шестнадцать занятий с

некоторыми признаками тренингов. Ключевой задачей каждого занятия было формирование устойчивой адекватности механизмов саморегуляции и самооценки подростка через усвоение им учебного материала;

– ученики ориентировались на работу у доски как на совместную деятельность с учителем;

– подведение итогов каждого занятия было гласным (привлекалось внимание ученической групп) и направлено на развитие рефлексии ученика, коррекции его самооценки. Ученика подводили к осознанию того, что он знает и умеет и чему должен научиться.

– учитель настойчиво побуждал к речевому (вслух) сопровождению (выражению) своих учебных действий и операций;

– через каждое занятие ученика побуждали дать оценку своему поведению у доски, результатам этого поведения;

– предметами формирующего воздействия были знания и умения ученика и такие психические переменные механизмов саморегуляции ученика, как:

1. Полярность и напряженность эмоционального состояния, уровень реактивной тревожности при вхождении в учебную ситуацию в периоде вработываемости (Тр).

2. Субъективная вероятность достижения цели урока, успешности решения учебной задачи (Рдц).

3. Степень уверенности в правильности совершенных действий и операций (Ст. ув.).

4. Выраженность и устойчивость мотивационных установок ученика. Это такие операциональные мотивы, как мотив избегания неудачи (М. изб. н.) и мотив достижения цели урока (М. д. ц.).

5. Уровень активности ученика в сфере информационных и энергетических процессов (когнитивные и эмоционально-волевые) (Акт.).

Исследования в области возрастной и педагогической психологии [Божович 1968; Вакорина 2018; Визель 2007; Пузанов 1998] прямо и опосредованно показывают, что гармонизация психических переменных механизмов саморегуляции, их устойчивость является эффективным инструментом формирования готовности подростка преодолению трудностей, повышения уровня школьной адаптации.

– экспериментальные уроки проводились в течение восьми недель (март-апрель 2023);

– путем опроса других учителей-предметников, классного руководителя, социального педагога, родителей проводился мониторинг поведения ученика. Фиксировались изменения в таких областях, как мотивация и дисциплина учебной деятельности, доминирующий эмоциональный фон функциональных состояний дома, в школе, на уроках, уровень интегрированности в межличностные отношения в ученической группе, динамика успеваемости, наличие и тип девиации поведения.

Ученики со слабым типом ВНД отличались такими особенностями, как:

- тревожность как черта личности;
- пониженный фон настроения;
- сензитивность – повышенная чувствительность к внешним воздействиям;
- склонность к застреванию на какой-либо активности или состоянии (мыслях, чувствах);
- низкая адаптивность, то есть неспособность к адекватной реакции на изменения условий деятельности;
- склонность к соматизации, то есть телесному реагированию на неблагоприятные факторы (физическое напряжение, аллергия, соматические заболевания);
- низкий уровень успеваемости в учебной деятельности;
- низкий уровень и нестабильность самооценки.

Такое количество индивидуально-психологических свойств ученика содержит в себе большой потенциал дезадаптации подростка в учебной деятельности и девиации поведения [Абрамова 1998; Божович 1968; Визель 2007; Пузанов 1998].

Характерными особенностями личности с сильным типом ВНД были:

- отсутствие или низкий уровень реактивной тревоги в условиях привычной учебной деятельности;
- стабильный (часто активный) фон настроения;
- пластичность и адаптивность поведения к изменениям условий деятельности;
- низкий уровень нервно-психической утомляемости;
- неадекватно завышенная самооценка и уровень притязаний;
- стремление к самоутверждению и лидированию во внеучебных видах деятельности и общения;

Есть основание предполагать (и многие исследования отечественных авторов [Абрамова 1998; Божович 1968; Визель 2007; Пузанов 1998] на это указывают), что и эта совокупность индивидуально-психологических свойств подростка может в какой-то мере обуславливать неадекватность его механизмов саморегуляции, следовательно, и девиации его поведения.

Для уточнения характеристик механизмов саморегуляции подростка было организовано и проведено по два тестовых урока без активного вмешательства и поддержки со стороны учителя. Состояния и особенности поведения в учебной ситуации у подростков со слабым типом ВНД имели следующую определенность:

1. Отрицательный опыт неуспеваемости, личностная тревожность приводили к формированию высокого уровня реактивной тревоги ($\uparrow \text{Тр}$) уже в начале вхождения в учебную ситуацию. Это обстоятельство затрудняло мобилизацию ресурсов подростка на решение учебной задачи.

2. Такой высокий уровень реактивной тревоги обуславливал очень низкую субъективную вероятность достижения цели урока $\downarrow \text{Р д. ц.} (\uparrow \text{Тр} \rightarrow \downarrow \text{Р д. ц.})$.

3. Продолжая выполнять учебные действия и операции, ученик сталкивается с тем, что у него формируется низкая степень уверенности в правильности своих действий $\downarrow \text{Ст. ув.} (\uparrow \text{Тр} \rightarrow \downarrow \text{Р д. ц.} \rightarrow \downarrow \text{Ст. ув.})$.

4. Подобная определенность этих трех психических переменных механизмов саморегуляции подростка ведет к формированию такой мотивационной установки, как мотив избегания неудачи в данной учебной ситуации – М изб. н. Ученик теряет учебную мотивацию и приобретает страх: ему не нужны хорошие оценки, лишь бы не получить осуждение или порицание ($\uparrow \text{Тр} \rightarrow \downarrow \text{Р д. ц.} \rightarrow \downarrow \text{Ст. ув.} \rightarrow \text{М изб. н.}$).

5. Естественным результатом такой взаимной обусловленности психических переменных и процесса саморегуляции становится очень низкий уровень активности в сфере информационных и энергетических процессов, то есть психических процессов, волевой мобилизации физической активности $\downarrow \text{Акт.} (\uparrow \text{Тр} \rightarrow \downarrow \text{Р д. ц.} \rightarrow \downarrow \text{Ст. ув.} \rightarrow \text{М изб. н.} \rightarrow \downarrow \text{Акт.})$.

6. И как итог – низкий результат усвоения учебной задачи $\downarrow \text{Рез. д.}$ и низкий уровень самооценки $\downarrow \text{Сам. оц.}$.

Получается следующая схема:

$(\uparrow \text{Тр} \rightarrow \downarrow \text{Р д. ц.} \rightarrow \downarrow \text{Ст. ув.} \rightarrow \text{М изб. н.} \rightarrow \downarrow \text{Акт.} \rightarrow \downarrow \text{Рез. д.} \rightarrow \downarrow \text{Сам. оц.})$

Иной результат у подростка с сильным типом ВНД:

1. В период начала и вхождения в учебную ситуацию у подростка не наблюдалась или была очень низкой реактивная тревога $\downarrow \text{Тр.}$

2. Период вработываемости, вхождения в учебную ситуацию был коротким и характеризовался высоким уровнем субъективной вероятности достижения цели урока $\downarrow \text{Рд. ц. (Тр.} \rightarrow \uparrow \text{Рд. ц.)}$.

3. Наблюдалась также высокая степень уверенности в том, что все учебные операции и действия он выполняет правильно $\uparrow \text{Ст. ув. (}\downarrow \text{Тр.} \rightarrow \uparrow \text{Рд.ц.} \rightarrow \uparrow \text{Ст. ув.)}$.

4. Наблюдалась формальная мотивационная установка на достижение цели. Эта установка не выполняла функцию мобилизации потенциала ученика Мд.ц. $(\downarrow \text{Тр.} \rightarrow \uparrow \text{Рд.ц.} \rightarrow \uparrow \text{Ст. ув.} \rightarrow \text{Мд.ц.})$.

5. При такой низкой мобилизации наблюдался низкий уровень активности в сфере информационных и энергетических процессов. $\downarrow \text{Акт} (\downarrow \text{Тр} \rightarrow \uparrow \text{Рдц} \rightarrow \uparrow \text{Ст. ув.} \rightarrow \text{Мд.ц.} \rightarrow \downarrow \text{Акт.})$

6. Низкий результат был неожиданным для ученика $\downarrow \text{Рез. д.,}$ что влияло на состояние его самооценки $\downarrow \text{Сам. оц.}$

Особенности механизмов саморегуляции подростка с сильным типом ВНД в привычных, не экстремальных учебных ситуациях можно представить в виде следующей схемы:

$\downarrow \text{Тр} \rightarrow \uparrow \text{Рд.ц.} \rightarrow \uparrow \text{Ст. ув.} \rightarrow \text{Мд.ц.} \rightarrow \downarrow \text{Ак т} \rightarrow \text{Рез. д.} \rightarrow \downarrow \text{Сам. оц.}$

Вектор и определенность формирующих и корректирующих воздействий учителя при работе с учеником со слабым типом ВНД выражалась в следующем:

1. Проводилась десентизация, снижение значимости и токсичности неудачи в решении задачи. Снималась угроза негативной оценки его личности со стороны учителя и сверстников. Ученика ориентировали на то, что важен сам процесс овладения учебным материалом в условиях совместной с учителем деятельности. Такие приемы вели к снижению уровня реактивной тревоги $\downarrow \text{Тр.}$, открывалась возможность реализации потенциала познавательной активности ученика.

2. Актуализируя вслух и подчеркивая прежний (даже редкий) положительный познавательный опыт ученика, демонстрируя готовность помочь, разъясняя отдельные нюансы учебной задачи, учитель обеспечивал повышение субъективной вероятности достижения цели урока. $\uparrow \text{Рд. ц.} (\downarrow \text{Тр} \rightarrow \uparrow \text{Рд. ц.})$.

3. В процессе выполнения учебных действий и операций учеником, учитель осуществлял операциональную подсказку, подчеркивал

правильность его действий и операций. При этом наблюдалось повышение степени уверенности ученика в правильности совершаемых учебных действий и операций $\uparrow$ Ст. ув. ($\downarrow$ Ст. ув. $\rightarrow$ $\uparrow$ Ст. ув.).

Такое трансформирование трех переменных механизмов саморегуляции ученика закономерно обуславливает изменения и других составляющих этих механизмов. Формируется мотив достижения цели урока Мд.ц. (М.изб. $\rightarrow$ Мд.ц.), наблюдается высокий уровень активности, актуализуется весь преобразующий потенциал ученика $\uparrow$ Акт ($\downarrow$ Акт $\rightarrow$ $\uparrow$ Акт). Это обстоятельство ведет не только к повышению результативности работы у доски, но и способствует повышению адекватности самооценки $\uparrow$ Рез. д. ($\downarrow$ Рез. д. $\rightarrow$ $\uparrow$ Рез. д.), ($\downarrow$ Сам. оц. $\rightarrow$ $\uparrow$ Сам. оц.).

Подобная стратегия и тактика управления поведением ученика на уроке ведет к формированию более эффективного механизма саморегуляции ученика:

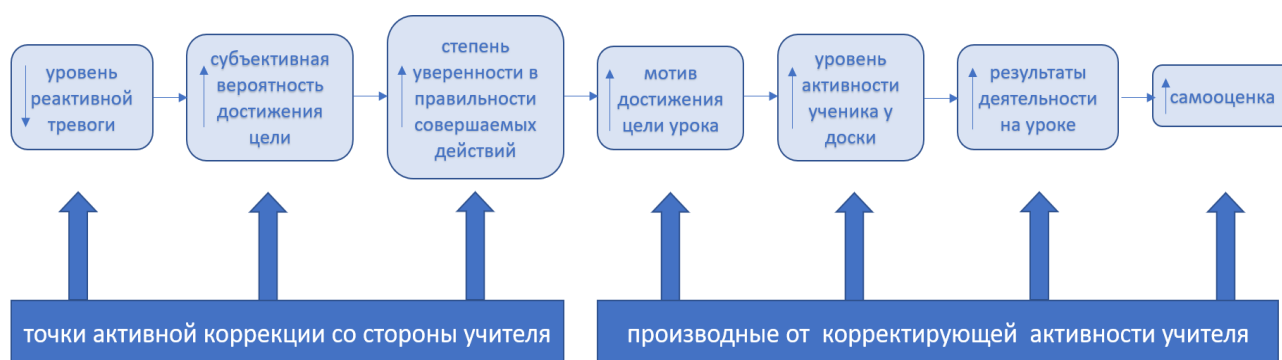


Рис.1. Формирование более эффективного механизма саморегуляции ученика

Важно помнить, что, обсуждая особенности поведения ученика на уроке, учитель акцентирует внимание (в том числе и одноклассников) на примерах, фактах успешных действий ученика, дает позитивную характеристику его личности.

Тактика и содержание работы учителя с учеником с сильным типом ВНД несколько отличалась.

1. Вводя ученика в учебную ситуацию, формулируя учебное задание, учитель акцентировал внимание на отличительную важность решения или нерешения задачи. Ученику давали понять, что неудача при решении задания указывала на его низком личностном статусе как субъекта познавательной деятельности. Примечательно, что при этом у ученика заметно повышалась реактивная тревожность $\uparrow$ Тр. ($\downarrow$ Тр. $\rightarrow$ $\uparrow$ Тр.). Но такая динамика уровня тревоги

вела к мобилизации потенциала ученика в овладении задачей, не разрушая, а укрепляя рабочую доминанту.

2. На этапе начала работы у доски учитель выражал легкое сомнение в том, что задача может быть успешно решена, делая ссылки на прошлый неудачный познавательный опыт ученика, призывая его к осторожности и внимательности к сложным аспектам учебной задачи. Такое воздействие учителя почти во всех случаях несколько снижало в сознании подростка субъективную вероятность достижения цели урока $\downarrow \text{Рдц}$ ($\uparrow \text{Рд.ц.} \rightarrow \downarrow \text{Рд.ц.}$). Благодаря сильному типу ВНД и относительной эмоциональной устойчивости, умеренные дозы подобной коррекции субъективной вероятности успеха также привели к мобилизации ресурсов его познавательных процессов.

3. Наблюдая за операциями и действиями ученика, учитель призывал ученика к перепроверке некоторых действий, мог сделать неверную подсказку в форме вопроса «Разве не эту формулу надо здесь применить?» и тому подобное. Это обстоятельство немного снижало степень уверенности ученика в правильности совершаемых действий. $\downarrow \text{Ст. ув.}$ ($\uparrow \text{Ст. ув.} \rightarrow \downarrow \text{Ст. ув.}$). Однако это приводило к тому, что ученик быстро перепроверяет свои действия, убеждал в их правильности (с удовлетворением) и продолжал решение задачи.

Подобное изменение этих «психических переменных» механизмов саморегуляции подростка ведут к тому, что мотив достижения цели уже не представляется формальной установкой, а выражается в осознанном стремлении к успеху. Происходит полная мобилизация ресурсов и поисковой активности ($\uparrow \text{Акт}$), что приводит к ожидаемым высоким результатам деятельности ($\uparrow \text{Акт}$) и подкреплению высокой самооценки ($\uparrow \text{Сам. оц.}$). Схематичное обозначение составляющих механизма саморегуляции выглядит следующим образом:

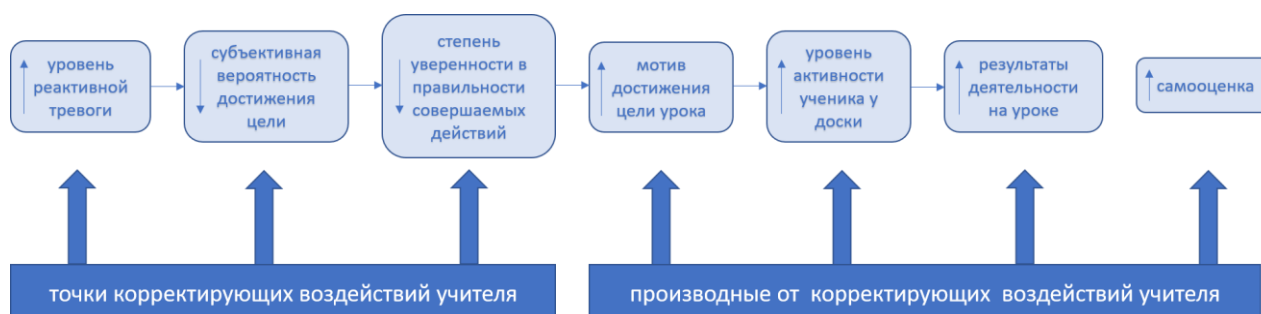


Рис.2. Механизм саморегуляции ученика

Обсуждая результаты поведения ученика при решении учебной задачи, необходимо акцентировать его внимание на том, что учебная деятельность, ее успешность, является инструментом развития его личности и именно эта деятельность у него неплохо получается. Следовательно, при соответствующем регулярном усердии он может стать достойным примером для подражания у своих сверстников.

Особенностью корректирующего и формирующего воздействия учителя на механизмы саморегуляции подростка в учебной ситуации является то, что характер, эффективность и успешность реализации любых методов и инновационных приемов, рекомендованных учителю, будут напрямую зависеть от его профессионального опыта, индивидуального стиля деятельности, уровня коммуникативного мастерства и других профессиональных и личностных качеств.

Мониторинг характеристик поведения участников экспериментальных уроков позволяет сделать следующие выводы:

1. Заметно повысилась успеваемость.
2. Повысилось осознание подростком того, что он знает и умеет и чему должен научиться.
3. Мотивы достижения цели в учебной деятельности стали выраженными.
4. Предотвращено развитие имевшихся признаков школьной дезадаптации.
5. Поднялся уровень референтности ученической группы и учебных ситуаций.
6. Эмоциональная лабильность стала более адекватной.
7. Повысилась адекватность самооценки.
8. Не зафиксированы значимые девиации поведения за пределами школы.

Эти изменения подтверждают выдвинутую нами гипотезу: доказано, что реализация учебной ситуации содержит огромный потенциал для формирования не только новых знаний и умений, но и адекватных механизмов саморегуляции и профилактики девиантного поведения подростков.

Список литературы

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология : учебное пособие для студентов ВУЗов. М. : Изд. центр «Академия», 1998. 662 с.

2. Божович Г.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М. : Просвещение, 1968. 464 с.
3. Вакорина Х.Ю., Васягина Н.Н. и др. Методические рекомендации для образовательных учреждений по определению индивидуальной профилактической работы для обучающихся с девиантным поведением. М. : ФГБНУ, 2018. 41 с.
4. Визель Т. Г. Девиантное поведение подростков. Теории и эксперименты. Тула : Московский городской психолого-педагогический университет, 2007. 341 с.
5. Дубровина И.В. Психокоррекция и развивающая работа с детьми разного возраста. М. : Изд. центр «Академия», 1997, 230 с.
6. Кулагина И.Ю. Возрастная психология. Учебное пособие, 4-е изд. М. : Изд-во УРАО, 1998. 176 с.
7. Колесникова Г.И. Психологические виды помощи: психопрофилактика, психокоррекция, консультирование : учебное пособие для ВУЗов. Ростов н/Д. : Изд. «Феникс», 2006. 349 с.
8. Мухина В.С. Возрастная психология, учебник для студентов педвузов. М. : Изд. центр «Академия», 1997. 456 с.
9. Немов Р.С. Психология : учебник для студентов педвузов. М. : Изд-во Просвещение ВЛАДОС, 1995. 496 с.
10. Обухова Л.Ф. Возрастная психология : учебник для студентов психологических факультетов. М. : «Рос. Пед. агентство», 1996. 374 с.
11. Пузанов Б.П. и др. Коррекционная педагогика. Основы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии : учебное пособие. М. : Изд-во «Академия», 1998. 144 с.
12. Петровский А.В. Возрастная и педагогическая психология : учебник для студентов пединститутов. М. : Изд-во Просвещение, 1973. 288 с.

References

1. Abramova G.S. Vozrastnaya psikhologiya [Developmental psychology]. Moscow, Izdatel'skii tsentr "Akademiya", 1998, 662 p.
2. Bozhovich G.I. Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste [Personality and its formation in childhood]. Moscow, "Prosveshcheniye", 1968, 464 p.
3. Vakorina L.Yu., Vasyagina N.N. e al. Metodicheskie rekomendatsii dlya obrazovatel'nykh organizatsii po opredeleniyu individual'noi profilakticheskoi raboty dlya obuchayushchikhsya s deviantnym povedeniem [Methodological recommendations for educational organizations on the definition of individual preventive work for students with deviant behavior]. Moscow, Federal'noe gosudarstvennoe byudzhethoe uchrezhdenie "Tsentr zashchity prav i interesov detei" [Federal State Budgetary Institution "Center for the Protection of the Rights and Interests of Children"], 2018, 41 p.

4. Vizel' T.G. Deviantnoe povedenie podrostkov: teorii i ehksperimenty [Deviant behavior of adolescents: theories and experiments]. Tula, Moskovskii gorodskoi psikhologo-pedagogicheskii universitet, 2007, 341 p.
5. Dubrovina I.V. Psikhokorreksionnaya i razvivayushchaya rabota s det'mi [Psychological, corrective and developmental activity with children]. Moscow, Izdatel'skii tsentr "Akademiya", 1997, 230 p.
6. Kulagina I.Yu. Vozrastnaya psikhologiya: razvitie rebenka ot rozhdeniya do 17 let [Developmental psychology: development from birth to 17 years old]. Moscow, Universitet Rossiiskoi akademii obrazovaniya, 1998, 176 p.
7. Kolesnikova G.I. Psikhologicheskie vidy pomoshchi: psikhoprofilaktika, psikhokorreksiya, konsul'tirovanie [Psychological types of assistance: psychoprophylaxis, psychological correction, counselling.]. Rostov-na-Donu, Izdatel'stvo "Feniks", 2006, 349 p.
8. Mukhina V.S. Vozrastnaya psikhologiya [Developmental psychology]. Moscow, Izdatel'skii tsentr "Akademiya", 1997, 456 p.
9. Nemov R.S. Psikhologiya [Psychology]. Moscow, "Prosveshcheniye VLADOS", 1995, 496 p.
10. Obukhova L.F. Vozrastnaya psikhologiya [Developmental psychology]. Moscow, "Rossiiskoe pedagogicheskoe agentstvo", 1996, 374 p.
11. Puzanov B.P. e al. Korrektsionnaya pedagogika: Osnovy obucheniya i vospitaniya detei s otkloneniyami v razvitii [Fundamentals of education and upbringing of children with developmental disabilities]. Ed. B.P. Puzanova. Moscow, Izdatel'skii tsentr "Akademiya", 1998, 141 p.
12. Petrovskii A.V. Vozrastnaya i pedagogicheskaya psikhologiya [Developmental and pedagogical psychology]. Moscow, Prosveshchenie, 1973, 288 p.