

УДК 371.2

О. С. Кочубей¹, А. С. Молостов²

¹Старший преподаватель кафедры психологии и социальной педагогики,
УО «Мозырский государственный педагогический университет им. И. П. Шамякина»,
г. Мозырь, Республика Беларусь

²Магистрант кафедры психологии и социальной педагогики,
УО «Мозырский государственный педагогический университет им. И. П. Шамякина»,
г. Мозырь, Республика Беларусь

МОДЕЛЬ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО РЕГУЛИРОВАНИЯ ТРЕВОЖНОСТИ У ПОДРОСТКОВ

В статье проанализированы подходы к процессу моделирования в психологии и педагогике. Представлена модель психолого-педагогического регулирования тревожности у подростков в образовательном процессе, которая является системой в единстве внутренней и внешней её сторон со своими структурными компонентами и функциями. Каждый из структурных компонентов направлен на оптимизацию психического здоровья и эффективной учебной деятельности подростков в системе образования средней школы.

Ключевые слова и словосочетания: модель, моделирование, подростковый возраст, мотивационно-целеполагающий компонент, информационно-содержательный компонент, ценностно-ориентировочный компонент, поведенческо-регулирующий компонент, организационно-функциональный компонент, нормативно-стандартный компонент, регулятивно-стимулирующий компонент, рефлексивно-оценочный компонент.

Введение

Подростковый возраст – это сложный период со своими специфическими особенностями. Подростки включаются в разные виды деятельности и отношения, осваивают социальные и гендерные роли, происходит интенсивный процесс самоидентификации, поиск собственного Я. Это осложняется физиологическими изменениями в организме, что вызывает чувство тревоги в различных сферах жизнедеятельности подростка. Тревожность представляет собой комплекс эмоциональных, психологических и физиологических реакций, связанных с ожиданием возможных угроз, неопределенностью и стрессовыми ситуациями в жизни [1].

Возникновение тревожности у подростков связано со множеством факторов, которые делятся на две группы: внутренние и внешние. К внутренним факторам относятся индивидуально-психологические особенности подростка (темперамент, характер, способности), умение самостоятельно организовать своё рабочее и свободное время, ставить ближние и дальние цели, мотивация к осуществлению определённой деятельности и к саморазвитию, умение регулировать и оценивать свою деятельность. К внешним факторам относится влияние среды: стиль семейного воспитания, статус в межличностных отношениях со сверстниками, влияние педагогов в школе и системы образования в целом.

Излишнее проявление тревожности у учащихся подросткового возраста значительно снижает их успеваемость по учебным дисциплинам, блокирует мыслительный процесс и негативно влияет на качество жизни в целом. Поэтому педагогам, родителям и самим подросткам важно овладеть навыками регулирования тревожных состояний, умениями организовать учебную и жизненную среду таким образом, чтобы она способствовала развитию личности подростка.

Процесс моделирования позволяет воспроизвести наиболее существенные черты, характеристики и свойства объекта, выступающие определяющими по отношению к результатам [2]. Научная модель выступает в качестве приближенного аналога реального явления.

В основе моделирования лежит теория подобия. В. А. Штофф считает, что под моделью имеют в виду некоторую реально существующую или мысленно представленную систему, которая, замещая в познавательных процессах другую систему – оригинал, находится с ней в отношении сходства (подобия), благодаря чему изучение модели позволяет получить информацию об оригинале [3]. Целью нашей статьи является обоснование модели психолого-педагогического регулирования тревожности у подростков.

Методы и методология исследования

Для реализации поставленной цели нами были использованы следующие методы: анализ психолого-педагогической и философской литературы по проблеме исследования, контент-анализ и метод моделирования. При разработке модели психолого-педагогического регулирования тревожности у подростков мы посчитали необходимым изучить другие модели построения педагогического процесса: модель преемственности в обучении (А. П. Сманцер), концептуальную модель активной профессиональной подготовки студентов в колледже (С. Б. Голуб), модель управления образовательным процессом гимназии (Л. А. Савинков) и другие. В результате нами была разработана модель психолого-педагогического регулирования тревожности у подростков.

Результаты исследования и их обсуждение

Регулирование проявлений тревожности у подростков представляется нам как система с определенным составом, структурой, функциями в единстве внутренней и внешней ее сторон. Графически модель психолого-педагогического регулирования тревожности у подростков представлена на рисунке 1.



Рисунок 1 – Модель психолого-педагогического регулирования тревожности у подростков

Во *внутренней подструктуре* модели психолого-педагогического регулирования проявления тревожности у подростков в образовательном процессе можно выделить следующие компоненты: мотивационно-целеполагающий, информационно-содержательный, ценностно-ориентировочный, поведенческо-регулирующий, организационно-функциональный и рефлексивно-оценочный.

Мотивационно-целеполагающий компонент характеризуется сформированностью у подростков мотивов преодоления тревожных состояний, связанных с адаптационными процессами в различных сферах деятельности. Подросток может не видеть личностный смысл в учебных задачах, поставленных педагогом, в требованиях, которые предъявляют к нему родители и другие взрослые. Поэтому успешное формирование системы знаний, умений и навыков у учащихся подросткового возраста во многом зависит от понимания перспективы её значения для дальнейшей жизни и развития в целом, т. е. с формированием мотивационно-целевой сферы. С точки зрения учёта фактора тревожности подростков в образовательном процессе важным является положение, развиваемое в работе Н. Ф. Талызиной и др., о решающей роли мотивационно-целеполагающего компонента в учебной деятельности, а также роли полимотивированности учения: «В состав любой деятельности входит мотив, – подчёркивает Н. Ф. Талызина, – который побуждает ученика выполнять эту деятельность. Если мотив не обеспечен, то обучаемый не примет намеченной деятельности и не будет её выполнять. Характер учебных мотивов существенно влияет на эффективность учебного процесса –

она существенно выше при внутренних мотивах, в качестве которых выступают полученные знания, усвааемые виды познавательной деятельности» [4, с. 18].

Соответственно, испытывая трудности в мотивации и целеполагании учебной деятельности, подросток не видит для себя её перспектив, что может способствовать повышению уровня тревожности и её генерализации на другие виды деятельности.

Информационно-содержательный компонент заключается в получении подростком информации об особенностях своей личности: типа темперамента, самооценки, уровня притязаний, а также об условиях и требованиях среды, в которых он находится и функционирует. Особенности отношения подростка к себе, знание своих сильных сторон и ограничений в данном возрастном периоде приобретают устойчивую форму. А. М. Прихожан указывает, что в старшем подростковом возрасте происходит резкий всплеск тревожности, который особенно сильно проявляется в девятом классе средней школы [5, с. 21]. Поэтому подростку для преодоления тревожных состояний в разных видах деятельности важно опираться на знания о своих индивидуальных особенностях и на основе этой информации вырабатывать способы снижения тревоги, развивать осознанное поведение и теоретическое мышление.

Ценностно-ориентировочный компонент модели психолого-педагогического регулирования проявления тревожности у учащихся подросткового возраста тесно связан с мотивационно-целеполагающим компонентом. Основой целеполагания является система коллективных ценностей [6]. Без сформированности ценностной позиции, личностного отношения к преобладающим в данном обществе мотивам и способам деятельности индивид ничего достигнуть не может. Ценностная позиция подростка лежит в основе формирования его индивидуального отношения к условиям, в которых проходит его жизнедеятельность. В результате сформированности ценностной позиции человека его отношение к преобладающим в данном обществе мотивам и способам деятельности может существенно отличаться. Он может либо разделять и принимать существующие ценности, либо иметь противоположную позицию, либо следовать господствующим ценностям вопреки собственной внутренней позиции.

Изменение социальных условий жизни и деятельности, способность подростка к саморефлексии, личностная ценностная позиция лежат в основе формирования индивидуального отношения к существующим условиям, которые определяют успешность преодоления тревожности подростками. Тревожность в подростковом возрасте тесно связана с нарушением самооценки. Неуверенное и неадекватное поведение мешает целеполаганию и целенаправленности [7].

В. А. Сластёнин и Г. И. Чижикова отмечают, что отношение человека опосредовано определённой системой ценностей и соответствуют характеру структуры личности [8]. В результате формируется ценностная установка, которая определяется как осознание личностью своей внутренней позиции и наличие готовности к преодолению препятствий в соответствии с ориентацией на определённые ценности. В данном контексте сформированность у подростка ценностно-ориентировочного компонента позволит ему выработать собственную гибкую, но устойчивую систему ценностей, являющуюся фундаментом для регулирования тревожности.

Поведенческо-регулирующий компонент обеспечивает всесторонность и глубину приспособления подростка к существующим условиям и зависит как от внешних факторов, воздействующих на личность, так и от степени его способностей (запаса духовных и физических сил). Причём последнее является наиболее значимым.

Ф. Б. Березин указывал, что тревога может выполнять регулирующую функцию в том случае, если это состояние носит адаптивный характер и не проявляется длительно и чрезмерно. Тогда ощущение внутренней напряжённости способствует модификации и интенсификации активности индивида, включает механизмы интрапсихической адаптации и при этом не сопровождается нарушениями интеграции поведения [9].

Учебная деятельность подростков требует её соответствующей организации и планирования. Чем успешнее подростки овладеют умениями организации и планирования своей деятельности, своего рабочего и свободного времени, тем быстрее и продуктивнее она будет протекать, что, в свою очередь, способствует снижению уровня ситуативной и личностной тревожности. Подросткам необходимо овладеть навыками самостоятельной работы при подготовке к занятиям, навыками конспектирования, уметь правильно распределить своё время и т. д. Поэтому в составе внутренней структуры модели регулирования проявления тревожности у подростков в образовательном процессе мы выделяем **организационно-функциональный** компонент, который включает в себя следующие элементы:

организация учебной деятельности, создание благоприятных условий для досуговой деятельности, планирование учебной деятельности, оптимальное распределение своего свободного времени. Он обуславливается мотивационно-целеполагающим компонентом так, чтобы подросток активно стремился к овладению необходимым психолого-педагогическим инструментарием для организации своей жизнедеятельности. В этом аспекте одним из основополагающих факторов, влияющих на регулирование тревожности подростков, является сформированность у школьников общеучебных умений и навыков. От этого зависит их оперативность, действенность, развитие мыслительных операций. Чем целесообразнее способы добывания знаний, тем они полноценнее [10]. Это стимулирует у подростков развитие творческого мышления, воспитывает положительные качества личности, способствующие успешной организации своей учебной деятельности, а затем и жизнедеятельности в целом.

Составным компонентом модели регулирования проявления тревожности у подростков является оценка и самооценка результатов своей деятельности, рефлексия поступков, мыслительных процессов, потенциальных возможностей. Это в свою очередь обуславливает выделение во внутренней структуре модели регулирования проявления тревожности у подростков в образовательном процессе **рефлексивно-оценочного компонента**.

Рефлексивно-оценочный компонент обеспечивает развитие у подростков умений самоконтроля и рефлексии своей учебно-познавательной деятельности, обеспечивает успешную адаптацию к условиям обучения, упреждает стрессовые ситуации в различных сферах жизнедеятельности.

В. И. Слободчиков и Е. И. Исаев, раскрывая сущностное содержание различных видов рефлексии, считают, что «проблематизируя любое наличное состояние сознания, синтезирующая рефлексия впервые обеспечивает выход Я за любые актуальные пределы самого себя, обеспечивает главное – не только преодолеть телесные границы очевидности, но и обнаружить становящуюся действительность как действительность самого Я. Синтезирующая рефлексия есть первый шаг на пути снятия противостояния субъекта и объекта...» [11, с. 204]. Рефлексирующий человек становится более осознанным, что позволяет ему быть творцом своей жизни. Обретение понимания своих внутренних состояний, умение производить рефлексивно деятельность является основой для чувства контроля над своей жизнью, что способствует значительному снижению тревожности у подростков.

В подростковом возрасте мышление обретает рефлексивность. Подросток формируется как личность под воздействием той культурной среды, в которой протекает его жизнедеятельность. Под действием рефлексии у подростков формируются мировоззрение, самоидентичность, понимание своей уникальности.

При оптимизации рефлексивно-оценочного компонента регулирования тревожности у подростков в условиях образовательного процесса важно развивать у них навыки творческого мышления, умения ставить ближние и дальние цели, предвидеть последствия своих действий, моделировать желаемые ситуации и события. Подросток, осуществляя предварительную оценку результативности своих действий, проявляет тенденцию к избирательности тех, которые ассоциируются у него с положительными достижениями и самоудовлетворённостью. Как указывает Л. Ф. Мирзаянова, моделирование ситуации позволяет предвидеть вероятные последствия действий и, соответственно, организовывать своё поведение так, чтобы оно привело к намеченному результату. Этим подросток проявляет способность к рефлексивному мышлению. При наличии необходимых способностей и побуждений ожидаемая эффективность становится доминантой в выборе активности, прилагаемых усилий и их продолжительности. Будучи единожды установленной, ожидаемая эффективность проявляет тенденцию к генерализации на другие ситуации, в которых поведение раньше было малоэффективным [12, с. 14].

Эффективное регулирование проявлений тревожности у подростков в образовательном процессе во многом зависит от деятельности администрации и педагогического состава школы. Поэтому функционирование **внешней подсистемы** определяет эффективное протекание педагогического процесса и значительно влияет на оптимизацию тревожных состояний у подростков.

Деятельность педагогов и администрации школы реализуется путём использования соответствующих форм и методов в организации образовательного процесса, обеспечения управления и контроля за его протеканием. Поскольку определяющую роль в регулировании тревожности в данном возрастном периоде выполняет преемственность в обучении, мы взяли за основу названия компонентов, которые предлагает А. П. Сманцер, вкладывая в них содержание, отражающее обсуждаемую в данной работе проблему тревожности у подростков [13]. Исходя из этого, во внешней

структуре модели регулирования проявления тревожности у подростков в образовательном процессе мы выделяем следующие компоненты: нормативно-стандартный, организационно-методический, регулятивно-стимулирующий и контрольно-оценочный.

Нормативно-стандартный компонент. Учебно-воспитательный процесс в школе обеспечивается определёнными нормативными документами: планами учебной и воспитательной работы, планами воспитательной работы классных руководителей, учебными программами и учебными пособиями. Исходя из этого, данный компонент мы назвали нормативно-стандартным.

В реализации данного компонента целесообразно придерживаться личностно-ориентированного подхода. При обучении в школе подросток неизбежно сталкивается с чувством тревоги, однако если оно превышает индивидуальную для каждой личности критическую точку, то начинает оказывать дезорганизующее, а не мобилизующее влияние. Наиболее типично возникновение школьной тревожности, связанной с социально-психологическими факторами или фактором образовательных программ. Личностно-ориентированный подход предусматривает создание оптимальных условий для саморазвития и самореализации обучающегося во взаимодействии с другим участником педагогического процесса и социальной среды [14]. Необходимо понимать, что образовательный стандарт – это не цель, а средство, определяющее границы и направления использования предметного материала для личностного развития подростка.

Организационно-методический компонент. Главным назначением педагогического процесса является организация деятельности учащихся педагогами. В организационно-методическом компоненте внешней подсистемы целесообразно выделить два элемента: вещественный и личностный.

К вещественному элементу организационно-методического компонента относятся: архитектура здания школы, интерьер классов и т. д.; к личностному – педагогический состав учебного заведения, администрация и различные службы, система взаимоотношений между субъектами учебно-воспитательного процесса.

Личностно-ориентированный урок в отличие от традиционного в первую очередь изменяет тип взаимодействия «учитель–ученик». От директивного стиля педагог переходит к сотрудничеству, ориентируясь на анализ не столько результатов, сколько процессуальной деятельности обучающегося. Изменяются позиции обучающегося – от прилежного исполнения к активному творчеству, его мышление становится рефлексивным, то есть нацеленным на результат. Главное же в том, что учитель должен не только давать знания, но и создавать оптимальные условия для развития личности обучающегося [15]. В традиционной системе обучение ориентировано на среднего обучающегося. В личностно-ориентированном обучении направлено на развитие и саморазвитие каждой личности [16].

Регулятивно-стимулирующий компонент. Оптимальное функционирование любого процесса, в том числе и процесса оптимизации проявлений тревожности у подростков зависит от регулирования и управления им. Регулирование – это перестройка системы методов и средств обучения и воспитания, изменения в объёме и характере знаний, умений и навыков, темпе усвоения учебного материала в средней школе, исходя не только из нормативных документов, но и из индивидуальных особенностей каждого учащегося-подростка.

Условием оптимизации тревожных состояний подростков являются новейшие технические средства; создание новых поколений учебных программ с максимально конкретизированным уровнем учебных успехов, которые педагог может проверить объективно, при помощи компактных методик. Необходимо учитывать как общие закономерности развития личности подростка, так и их индивидуальные особенности (способностей, интересов и склонностей) [17]. Создание благоприятных условий учащимся подросткового возраста в процессе учения (личностно ориентированный подход, концепция педагогического ненасилия, принципы гуманизации учебного процесса) даёт возможность оптимизировать учебный процесс, правильно отбирая и организуя учебный материал.

Большая роль в регулятивно-стимулирующей деятельности в процессе регулирования тревожности у подростков принадлежит классному руководителю, общение которого с классом и отдельными учащимися осуществляется в различных видах деятельности: учебной, общественной, досуговой, трудовой и др. Именно ему отведена роль наставника школьников, который призван решать следующие задачи: изучение индивидуальных особенностей учащихся для оказания им помощи в планировании индивидуального развития, ускорения формирования сплочённого коллектива, создания атмосферы свободы и доверия для наиболее оптимального овладения знаниями, умениями и навыками.

Контрольно-оценочный компонент. Сущность контрольно-оценочного компонента модели психолого-педагогического регулирования тревожности у подростков заключается в систематическом

контроле и оценке педагогами и администрацией школы хода учебно-воспитательной деятельности подростков, социально-психологического климата в коллективе, бытовых условий, также проведение мероприятий по коррекции данного процесса.

По мнению Т. Ф. Рязановой, осмысление и накопление человеком собственного опыта, обоснование полученных результатов имеет своей целью рационализацию и оптимизацию последующей деятельности, отбор наиболее эффективных методов и приемов воспитания, обучения и развития, выявление оптимальных условий педагогического процесса [18]. Контрольно-оценочный компонент также выполняет рефлексивную функцию. Он позволяет педагогическому составу школы, администрации, родителям и т. д. проанализировать собственную деятельность в рамках работы по психолого-педагогическому регулированию тревожности у подростков и выработать способы оптимизации данного процесса.

Заклучение

Таким образом, модель психолого-педагогического регулирования тревожности у подростков в образовательном процессе представляет собой систему в единстве внутренней и внешней её сторон. Внутренняя структура модели регулирования проявления тревожности у подростков в образовательном процессе представлена следующими компонентами: мотивационно-целеполагающим, информационно-содержательным, ценностно-ориентировочным, поведенческо-регулирующим, организационно-функциональным и рефлексивно-оценочным. Внешняя сторона модели регулирования проявления тревожности у подростков в образовательном процессе включает в себя нормативно-стандартный, организационно-методический, регулятивно-стимулирующий и контрольно-оценочный компоненты.

СПИСОК ОСНОВНЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Киричик, Е. С. Особенности проявления тревожности в старшем школьном возрасте и способы ее преодоления / Е. С. Киричик // Адукацыя і выхаванне. – 2018. – № 12. – С. 57–65.
2. Даренских, Л. А. Профессионально-направленная адаптация первокурсников в педагогическом колледже : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Л. А. Даренских. – Магнитогорск, 2000. – 202 л.
3. Штофф, В. А. Моделирование и философия / В. А. Штофф. – М. : Наука, 1966. – 303 с.
4. Талызина, Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний / Н. Ф. Талызина. – М. : МГУ, 1975. – 342 с.
5. Прихожан, А. М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст / Н. Ф. Прихожан. – СПб. : Питер, 2007. – 192 с.
6. Левко, А. И. Проблема ценности в системе образования / А. И. Левко, Л. Ф. Ахмерова. – Минск : НИО, 2000. – 331 с.
7. Лебединский, В. В. Нарушения психического развития в детском и подростковом возрасте / В. В. Лебединский, К. С. Лебединская. – М. : Академический проект, 2019. – 303 с.
8. Слостенін, В. А. Введение в педагогическую аксиологию / В. А. Слостенін, Г. И. Чижаква. – М. : Академия, 2003. – 192 с.
9. Березин, Ф. Б. Тревога и адаптационные механизмы / Ф. Б. Березин // Тревога и тревожность : хрестоматія. – М. : Когито-Центр, 2015. – 256 с.
10. Паламарчук, В. Ф. Школа учит мыслить / В. Ф. Паламарчук. – 2-е изд., доп. и перераб. – М. : Просвещение, 1987. – 208 с.
11. Слободчиков, В. И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности / В. И. Слободчиков, Е. А. Исаев. – М. : Школа-Пресс, 1995. – 384 с.
12. Мирзаянова, Л. Ф. Упреждающая адаптация студентов к педагогической деятельности (кризисы, способы упреждения и смягчения) / Л. Ф. Мирзаянова. – Минск : Беларуская навука, 2003. – 271 с.
13. Сманцер, А. П. Теория и практика реализации преемственности в обучении школьников и студентов : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / А. П. Сманцер. – Минск, 1992. – 426 л.
14. Якиманская, И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская. – М. : Сентябрь, 1996. – 96 с.
15. Плигин, А. А. Сущность модели личностно-ориентированного образования / А. А. Плигин // Из опыта построения модели личностно-ориентированного образования школы № 507 / под ред. А. А. Плигина. – М. : ЮОУ ДО г. Москвы, 2004. – С. 6–10.

16. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии / Г. К. Селевко. – М. : Просвещение, 1998. – 312 с.
17. Дмитриенко, Т. Профессионально ориентированные технологии в системе высшего педагогического образования как педагогическая проблема / Т. Дмитриенко // AlmaMater. Вестн. высш. шк. – 2002. – № 7. – С. 55–56.
18. Рязанова, Т. Ф. Формирование музыкально-педагогической культуры учителя начальных классов в период обучения в педвузе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Т. Ф. Рязанова. – М., 1986. – 264 л.

Поступила в редакцию 11.09.2024

E-mail: murv.oksana@yandex.ru

O. S. Kochubey, A. S. Molostov

A MODEL OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL REGULATION OF ANXIETY IN ADOLESCENTS

The article analyzes approaches to the modeling process in psychology and pedagogy. A model of psychological and pedagogical regulation of anxiety in adolescents in the educational process is presented, embodying a system in the unity of its internal and external aspects, with its structural components and functions. Each of the structural components is aimed at optimizing the mental health and effective learning activities of adolescents in the secondary school education system.

Keywords and phrases: modeling, model, teenager, motivational-target component, value-relational component, behaviour-regulatory component, content-informational component, evaluative-reflective component, normative-standard component, organizational-stimulating component, evaluative-reflective component.