

На правах рукописи



Леонова Елена Васильевна

**СТАНОВЛЕНИЕ СУБЪЕКТНОСТИ
В НОРМАТИВНЫХ ВОЗРАСТНЫХ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ
КРИЗИСАХ**

Специальность 19.00.07 – Педагогическая психология
(психологические науки)

АВТОРЕФЕРАТ

диссертации на соискание ученой степени
доктора психологических наук

Москва – 2016

Работа выполнена в Федеральном государственном бюджетном научном учреждении «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования»

Научный консультант

Слободчиков Виктор Иванович
доктор психологических наук, профессор,
член-корреспондент РАО,
главный научный сотрудник ФГБНУ
«Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО»

Официальные оппоненты

Богоявленская Диана Борисовна
доктор психологических наук, профессор,
почетный член РАО, заслуженный деятель науки РФ,
главный научный сотрудник
ФГБНУ «Психологический институт РАО»

Крюкова Татьяна Леонидовна
доктор психологических наук, профессор,
профессор кафедры социальной психологии
ФГБОУ ВО «Костромской государственной университет»

Ситников Валерий Леонидович
доктор психологических наук, профессор,
заведующий кафедрой возрастной психологии и педагогики
семьи ФГБОУ ВО «Российский государственный
педагогический университет им. А.И. Герцена»

Ведущая организация

ФГБОУ ВО «Московский государственный
психолого-педагогический университет»

Защита состоится «31» января 2017 г. в 11.00 часов на заседании диссертационного совета Д 008.021.01, созданного на базе федерального государственного бюджетного научного учреждения «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования» (ФГБНУ «ИИДСВ РАО»)

по адресу: 105062, г.Москва, ул. Макаренко, д. 5/16, стр. 1Б.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке и на сайте ФГБНУ «ИИДСВ РАО» по адресу:

<http://ippdrao.ru/novosti/zashhity-dissertatsij/dissertatsiya-leonovoj-eleny-vasilevny>

Автореферат разослан «___» декабря 2016 года.

Автореферат размещен на сайте <http://vak3.ed.gov.ru> «25» октября 2016 года.

Ученый секретарь
диссертационного совета



к. психол. н. В.В. Ряшина

I. ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность и постановка проблемы исследования. В век «конвергирующих технологий, взрывающих привычный жизненный мир» (В.А. Лекторский¹) субъектность человека играет определяющую роль в выборе жизненного и профессионального пути, в максимально эффективной реализации человеческого потенциала, что является ведущим фактором прогрессивного развития всех сфер общества. Иницирующе-творческое начало, лежащее в основе субъектности, имеет экзистенциальное значение для человека, выступая не только условием его существования (А.В. Брушлинский²), но и качества жизни. Становление субъектности является основной задачей возрастного развития на ступени персонализации (7-18 лет), являющейся «кульминационным моментом личностного развития» (В.И. Слободчиков³).

Вместе с тем, социологические исследования последних лет⁴ свидетельствуют о росте индифферентности современной молодёжи в оценках привлекательности всех типов профессий, что является одним из показателей отсутствия у значительной части выпускников школ и вузов субъектных качеств (самостоятельно поставленных целей в жизни и стремлений к их достижению, умения соотносить свои возможности с требованиями деятельности и эффективно использовать свои ресурсы, стремление к саморазвитию). Сегодня наблюдается удлинение периода взросления, в западной психологии появился устоявшийся термин «emerging adulthood» (J.J.Arnett⁵) – стадия становления взрослости от 18 до 25-30 лет, характеризующаяся отсутствием стремлений к самостоятельной жизни, желания создать семью, готовности к трудностям во имя достижения профессиональных и жизненных целей. Нельзя не отметить, что большинство жителей сегодняшней России, по результатам проведённого в 2014-2015 г. под руководством М.К. Горшкова социологического мониторинга состояния и динамики современного российского общества, реализуют жизненную модель, предполагающую возможность удовлетворения весьма скромного и бедного набора потребностей для общего довольства своей жизнью. Удовлетворённость работой и возможностями самореализации как в профессии, так и в досуговой активности, доступом к необходимым знаниям и образованию являются определяющими ценностями для от 5 до 15% населения, охарактеризованного авторами исследования как «ценностные меньшинства»⁶. Схожие результаты представлены в опубликованных данных социологических обследований ВЦИОМ с 2011 по 2015 год: у современной молодёжи материальные ценности преобладают над духовными (75% и 16%), для ощущения себя счастливым человеком возможность самореализации имеет большее значение для людей 25 лет и старше, чем для людей 18-24 лет⁷.

Как отечественные, так и зарубежные авторы отмечают, что психологическое

¹ Лекторский В.А. Исчезает ли субъект? // Социемы. № 20. – Екатеринбург : Изд. УрФУ, 2012. С. 6-21.

² Брушлинский А.В. Проблема субъекта в психологической науке // Психол. журнал, 1992, Т. 13 №6 С. 3-12.

³ Слободчиков В.И. Антропологический смысл кризисов перехода в развитии и образовании // Психология обучения. 2008. N 1. С. 4-25.

⁴ Вознесенская Е.Д. Мир профессий глазами современной молодежи: изменения в постоянстве // Грани российского образования. М.: Центр социологических исследований, 2015. С. 326-357.

⁵ Arnett J. Emerging adulthood(s): The cultural psychology of a new life stage. // Bridging cultural and developmental approaches to psychology: New synthesis in theory, research, and policy. Oxford. 2011. P. 255-275.

⁶ Горшков М.К. Российское общество и вызовы времени. Книга первая / под ред. М.К. Горшкова, В.В. Петухова; Институт социологии РАН. – М.: Издательство «Весь Мир», 2015. – 336 с.. С. 61

⁷ URL: <http://wciom.ru/database/>

содержание возрастных периодов сегодня стремительно меняется. Так, в кросс-историческом исследовании характеристик «типичного» подростка (Л.Д. Седов, Т.В. Драгунова, Л.И. Божович, А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых) показана тенденция к снижению самосознания у подростков и юношей¹. К причинам наблюдаемых явлений относится изменившаяся ситуация социального взросления: на фоне повысившегося уровня жизни большинство детей избавлено от самостоятельного решения насущных проблем, пространство их жизнедеятельности фактически ограничено домом и образовательными организациями, значительная часть общения и самостоятельного обучения происходит с использованием интернет-технологий. Одной из ключевых характеристик среды развития подрастающего поколения сегодня становится непрерывность образования, понимаемая нами в двух аспектах. С одной стороны, практически с рождения и в течение всей жизни современный человек включён в непрерывный образовательный процесс, разделённый на ступени нормативно заданным устройством системы образования общества. С другой стороны, для каждого возраста расширился спектр возможностей получения образования различной степени формализации: формального (школа, техникум, вуз), неформального (дополнительного); информального (самостоятельного). Второй аспект понимания непрерывности образования даёт нам основания считать образованием (накоплением человеческого потенциала) всю жизнь ребёнка до начала самостоятельной профессиональной деятельности (когда начинается период реализации накопленного потенциала). Изменения в окружающей действительности привели к новой социальной ситуации развития современных детей и подростков, и определение психологических закономерностей и механизмов становления субъектности на разных возрастных ступенях и уровнях образования, и особенно в периоды перехода на новый возрастной и образовательный уровень, является одной из нерешённых проблем психологической науки.

Нормативные возрастные кризисы и кризисы адаптации при переходе на новый образовательный уровень традиционно рассматриваются во взаимосвязи. В культурно-исторической теории Л.С. Выготского возрастные кризисы обусловлены сменой социальной ситуации развития по причине становления нового психологического облика ребёнка. По определению Л.И. Божович, «кризисный характер перехода от одного этапа формирования личности к другому обусловлен тем, что *потребности и стремления*, возникающие у субъекта в связи с образованием новых психологических структур, встречают препятствия на пути своего удовлетворения и таким образом оказываются нереализованными»². Идеальная система образования должна строиться с учётом сдвигов в развитии, так что «внешние» условия развития изменяются в соответствии с «внутренними» потребностями. Вместе с тем, сегодня усиливается тенденция десинхронизации возрастных этапов развития и ступеней образования.

Следует отметить, что до середины XX века школьное обучение начиналось в 8 лет, а переход в среднее звено – в 12 лет³. Поэтому возрастные кризисы, описанные классиками культурно-исторического подхода, были связаны с «перерастанием» ребёнком существующего образа жизни, возникновением, по словам А.Н. Леонтьева, открытого противоречия «между образом жизни ребенка и его возможностями, уже опередившими этот образ жизни»⁴. Трудности возрастных кризисов, по данным Л.И. Божович, «были достаточно ясно выражены, когда обучение в школе начиналось с 8 лет, и значительно уменьшились, почти свелись на

¹ Толстых Н.Н. Современное взросление //Консультативная психология и психотерапия. 2015. Т. 23. № 4. С. 7–24

² Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. Л., 1968. С. 354

³ О начальной и средней школе. Постановление ЦК ВКП (б) от 05.09.1931 //Педология. №4 (16). 1931. с. 3-8

⁴ Леонтьев А.Н. К теории развития психики ребенка //Проблема развития психики. – М.: МГУ. 1972. С. 507

нет, после того как дети начали ходить в школу на год раньше»¹, что произошло в 60-е годы прошлого века. Но при этом сразу же актуализировалась проблема образовательных кризисов, что вызвало широкое научное обсуждение вопросов школьной зрелости, адаптации школьников и студентов. Впоследствии было введено понятие нормативных *образовательных кризисов*, как «кризисов перехода» из одной образовательной среды в другую (В.И. Слободчиков), связанных с началом обучения на следующем образовательном уровне. Считается, что ключевым фактором нормального прохождения образовательного кризиса является своевременное решение задач развития, как результата прохождения кризиса возрастного. И, наоборот, нерешённость задач развития приводит к затягиванию кризиса адаптации с негативными последствиями для обучения и развития. Это положение, с учётом реалий XXI века, требует глубокого психологического анализа.

В сегодняшней образовательной практике возраст школьников, обучающихся в одном классе, варьируется в диапазоне до 2 лет (а в вузе – ещё больше): возраст начала школьного обучения составляет 6,3-7,7 лет, перехода в среднее звено – 10,3-11,7 лет, начала обучения в вузе – 17-20 лет. Соответственно у части обучающихся в одном классе возрастной кризис уже пройден, а другим он только предстоит – и всё это на фоне индивидуальных различий, особенностей физиологического и социального созревания. В целом проблема сопряжения и десинхронизации ступеней образования и возрастных периодов развития (В.И. Слободчиков²) является одной из актуальных проблем современной педагогической психологии.

Следует также отметить существующую тенденцию заблаговременного «упреждения» взрослыми (родителями и учителями) предстоящих трудностей детей. По меткому выражению А.Г. Асмолова, такое «обучение в школе – это снабжение ответами без поставленных учеником вопросов»³. Так, дошкольники осваивают на «курсах подготовки к школе» содержательную часть программы 1 класса, а при поступлении в школу сталкиваются, в первую очередь, с проблемами дисциплинарного характера, основанными на несформированности внутренней позиции школьника. Становление внутренней позиции школьника, как показателя выхода субъектности на новый уровень, происходит в сюжетно-ролевой игре, время на которую в дошкольном детстве сокращается в пользу подготовительных к школе занятий и «компьютерных» вариантов времяпрепровождения, что приводит к симплификации и дисгармоничной акселерации развития ребёнка. В старшей школе основное внимание учителей направлено на подготовку старшеклассников к сдаче ЕГЭ, а не на их профессиональную ориентацию, поэтому выбор направления подготовки при поступлении в вуз далеко не всегда является результатом осознанно поставленных абитуриентом целей профессионального становления. Всё это приводит к изменению психологического содержания как возрастных кризисов, направленных на решение внутренних, экзистенциальных задач развития (внешние условия заданы до того, как в них появилась внутренняя потребность), так и кризисов образовательных (требования новой образовательной среды к ещё не сформированному уровню субъектности обучающихся определены до возникновения «потребности и стремления»).

Вопросы становления субъектности обучающихся в периоды нормативных образовательных кризисов – кризисов адаптации при переходе на новый образовательный уровень – являются неизученной областью педагогической психологии,

¹ Божович Л.И. Там же.

² Слободчиков В.И. Антропологический смысл кризисов перехода в развитии и образовании // Психология обучения. 2008. N 1. С. 4-25

³ Асмолов А.Г. Образование как расширение возможностей развития личности // Вопр. психол., 1992. №1. С. 6-13

потенциал этих кризисов для развития субъектности обучающихся пока остаётся нераскрытым. Проблема настоящего исследования состоит в создании концепции становления субъектности в нормативных возрастных и образовательных кризисах. Наша позиция состоит в том, что нормативные образовательные кризисы адаптации являются своеобразными точками бифуркации становления субъектности, их нормальное прохождение по линии эустресса (Г. Селье) способствует наращиванию субъектных качеств. Самостоятельное нормальное прохождение кризисов адаптации в первом, пятом классе, при переходе к профильному обучению (10 класс) и на первом курсе вуза, с одной стороны, обусловлено уже сформированным уровнем субъектности (субъектным опытом) и имеющимися психологическими ресурсами и, с другой стороны, способствует дальнейшему развитию субъектных качеств (К.А. Абульханова¹), постепенному становлению обучающегося субъектом собственной деятельности. Школьники и студенты, в зависимости от того, пройден или нет кризис возрастного развития до начала обучения на следующей образовательной ступени, в различной степени будут использовать собственные психологические ресурсы для прохождения кризиса образовательного.

Степень разработанности проблемы. Возрастные аспекты психологического развития ребёнка представлены в трудах В.В. Абраменковой, А.Г. Асмолова, М.Я. Басова, П.П. Блонского, Л.И. Божович, Ш. Бюлер, А.Л. Венгера, Л.А. Венгера, Н.Е. Вераксы, Н.Ф. Виноградовой, Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, Л.А. Головей, В.В. Давыдова, Т.В. Драгуновой, И.В. Дубровиной, О.М. Дьяченко, А.В. Запорожца, Е.И. Исаева, О.А. Карабановой, В.Т. Кудрявцева, И.С. Кона, А.Н. Леонтьева, М.И. Лисиной, А.К. Марковой, М. Мид, Л.Н. Обуховой, А.В. Петровского, В.А. Петровского, Ж. Пиаже, А.И. Подольского, К.Н. Поливановой, А.М. Прихожан, В.В. Рубцова, В.И. Слободчикова, Е.О. Смирновой, Н.Н. Толстых, Г.А. Урунтаевой, О.С. Ушаковой, Г.А. Цукерман, Э. Штерна, Э. Шпрангера, Д.Б. Эльконина, Э. Эриксона. В этих исследованиях раскрывается психологическое содержание детских возрастов и нормативных кризисов развития. Основопологающей для нашего исследования является схема периодизации развития в онтогенезе, разработанная В.И. Слободчиковым², в соответствии с которой последовательность ступеней развития связана со сменой режима индивидуальной жизни в кризисах двух типов: «кризисах рождения» (смена формы развития) и «кризисах развития» (поиск новых способов самоопределения на стадии освоения формы развития). В возрастных кризисах происходят качественные изменения самосознания, что непосредственно связано со становлением субъектности ребёнка. Для освоения и испытания нового Я ребёнку необходимо попробовать себя в новых условиях. Если у древних народов таким испытанием (и отбором) являлся обряд инициации, то в современном социуме новый уровень субъектности апробируется при переходе к новому уровню образования.

В исследованиях связи образования и развития детей основное внимание традиционно уделяется школьной учебной деятельности. Так, например, в концепции учебной деятельности В.В. Давыдова и А.К. Марковой подчёркивается первостепенность именно школьного обучения в активном усвоении ребёнком общественно выработанного опыта, но при этом отмечается, что усвоение этого опыта в других видах деятельности (игра, труд, общение) является «побочным продуктом»³. С другой стороны, нам представляется важной мысль А.В. Брушлинского, что «на-

¹Абульханова К.А. Принцип субъекта в отечественной психологии // Психология. Журнал ВШЭ. 2005. №4. С. 3-21

²Слободчиков В.И. Категория возраста в психологии и педагогике развития // Вопр. психол., 1991, №2, С. 44

³Давыдов В.В., Маркова А.К. Концепция учебной деятельности школьника // Вопросы психологии. – 1981. №6. С.13-26.

ряду с обучением ребёнка, непосредственно и жёстко контролируемым взрослым, с младенческого возраста существуют стихийное обучение и самообучение, играющие существенную роль в развитии субъекта»¹. Как заметил Э.В. Ильенков, «у маленького ребенка нет критерия для отличия важного от неважного»², поэтому при изучении закономерностей становления субъектности нельзя не принимать во внимание те формы образования детей и подростков, которые не являются «обязательными».

Субъектные качества обучающихся являются важнейшим фактором эффективности образования: как отмечал А.В. Брушлинский, «любые подсказки, советы, компьютеры могут стать подлинными средствами дальнейшего саморазвития человека, лишь, будучи опосредствованными его внутренними условиями»³. Эта мысль А.В. Брушлинского приводит к предположению об определяющей роли субъектности в использовании имеющихся ресурсов для успешности преодоления нормативных образовательных кризисов обучающимися. При переходе на новый образовательный уровень каждый ребёнок, подросток, юноша вынужден разрешать противоречия между повысившимися требованиями и актуальным уровнем своих способностей, возможностей, мотивов, притязаний. Школьники и студенты, обладающие такими субъектными качествами, как сформированность внутренней позиции школьника у первоклассников, ответственность, организованность, познавательная мотивация у подростков, осознанность профессиональных намерений у юношей, полнее используют свои ресурсы. С другой стороны, низкий уровень субъектности ребёнка проявляется в неполном использовании своих ресурсов при прохождении образовательных кризисов. В результате адаптационный кризис проходит тяжело и затягивается: у таких детей бывают проблемы с усвоением материала, поведением, отсутствием эмоционального благополучия.

В тематике выполненных к настоящему времени исследований субъекта (К.А. Абульхановой, Д.Б. Богоявленской, Л.И. Божович, А.В. Брушлинского, В.В. Давыдова, Т.Г. Ивошиной, А.К. Марковой, В.И. Панова, К.Н. Поливановой, Е.А. Сергиенко, В.И. Слободчикова, Г.А. Цукерман и многих других авторов) достаточно широко представлены вопросы развития субъектных качеств в онтогенезе, разработаны психолого-педагогические технологии становления субъектов учебной деятельности на различных образовательных уровнях: в начальной школе, основной школе, вузе. Так, в исследовании Т.Г. Ивошиной показана дифференциация возрастных форм субъекта учебной деятельности: совокупный субъект в младшем школьном возрасте, полипозиционный субъект в подростковом возрасте, индивидуальный субъект в юношеском возрасте⁴. В то же время кризисы адаптации при переходе на новый образовательный уровень с позиций становления субъектности не исследовались.

Фундаментальные вопросы адаптации рассматриваются в исследованиях Г.А. Балла, Ф.Б. Березина, В.А. Бодрова, Л.И. Божович, Л.Г. Дикой, А.Л. Журавлева, А.Н. Леонтьева, А.Г. Маклакова, А.А. Налчаджяна, В.А. Петровского, В.С. Ротенберга, Г. Гартманна, Ж. Пиаже, Г. Селье, А. Фрейд, З. Фрейда, Э. Эриксона. В работах Б.Г. Ананьева, Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна отмечается значимость периодов адаптации в развитии личности обучающихся, что закладывает фундамент в понимание особой значимости нормативных образовательных кризисов адаптации для становления субъектности

¹Брушлинский А.В. Проблема субъекта в психологической науке //Психол. журнал, 1992, Т. 13 №6 С. 3-12.

²Ильенков Э.В. Право на творчество. //Огни Алатау. М., 1977

³Брушлинский А.В. Там же.

⁴Ивошина Т.Г. Психологические условия становления форм субъектности в учебной деятельности подростков: Автореферат дис. ... доктора психол. наук : 19.00.07 М., 2006. 52 с.

школьников и студентов. Проведены исследования адаптации в новой образовательной среде обучающихся всех возрастных категорий: младших школьников (Э.М. Александровская, М.М. Безруких, А.Л. Венгер, Н.Е. Веракса, Н.И. Гуткина), подростков (М.Р. Битянова, Н.В. Литвиненко, Г.А. Цукерман, Т.И. Юферова), старшеклассников (И.В. Дубровина, Н.В. Морозова, А.М. Прихожан), студентов (Т.Н. Арсеньева, А.В. Батаршев, А.В. Капцов, Е.П. Кринчик, А.Г. Маклаков, А.А. Марголис, Л.Ф. Мирзаянова, Н.М. Пейсахов, А.А. Реан, В.В. Рубцов). Однако на фоне выполненных локальных эмпирических исследований проблемы адаптации первоклассников, пятиклассников, первокурсников вуза отсутствуют обобщающие исследования психологических закономерностей прохождения нормативных кризисов адаптации разными возрастными группами обучающихся. Решение проблемы адаптации обучающихся авторы, как правило, рассматривают в «помогающей» парадигме с использованием различных видов профессиональной психологической помощи. Такой подход представляется явно недостаточным и не всегда выполнимым. Вместе с тем, именно в период перехода на новый образовательный уровень создаётся объективная ситуация для качественного скачка развития и приобретения собственного субъектного опыта. И в этом контексте несомненный научный интерес представляет изучение психологических ресурсов обучающихся, позволяющих им использовать возможности образовательного кризиса для развития субъектных качеств.

Проблему ресурсов в контексте психологии субъекта рассматривали К.А. Абульханова, Л.И. Анцыферова, В.А. Бодров, Л.Г. Дикая, В.Н. Дружинин, Т.В. Корнилова, Т.Л. Крюкова, Д.А. Леонтьев, А.Н. Лутошкин, В.И. Моросанова, Е.А. Сергиенко, С.А. Хазова, М.А. Холодная. В исследованиях этих авторов проблема ресурсов изучалась в контексте общей психологии, психологии развития, психологии личности, социальной психологии, психологии совладающего поведения, психологии труда, психологии спорта. Вместе с тем, системных исследований психологических ресурсов человека, способствующих нормальному прохождению образовательных кризисов, до настоящего времени не проводилось.

Таким образом, несмотря на значительное количество исследований в области психологии субъекта можно констатировать недостаточность теоретической разработанности проблемы становления субъектности в периоды нормативных возрастных и образовательных кризисов, а также психологических ресурсов нормального прохождения этих кризисов.

Тема исследования. Становление субъектности в нормативных возрастных и образовательных кризисах.

Цель исследования. Теоретически и методологически обосновать и разработать концепцию становления субъектности школьников и студентов в нормативных возрастных и образовательных кризисах, выполнить её эмпирическую верификацию.

Объект исследования. Субъектность человека на ступени персонализации (7-18 лет).

Предмет исследования. Становление субъектности в нормативных возрастных и образовательных кризисах в период обучения в школе и вузе.

Общая гипотеза исследования.

В становлении субъектности человека на ступени персонализации (7-18 лет) принципиальное значение имеют нормативные возрастные и образовательные кризисы, последовательность которых определяет содержание социальной ситуации развития ребёнка. В нормативных возрастных кризисах в результате решения возрастных задач развития субъектность выходит на новый уровень в виде новообразований, апробация и закрепление которых происходит в нормативных обра-

зовательных кризисах адаптации. Рассмотрение периодизации развития ребёнка с позиций становления субъектности позволяет структурировать проблему десинхронизации нормативных возрастных и образовательных кризисов.

Частные гипотезы исследования.

1. Становление субъектности ребёнка на ступени персонализации характеризуется качественными скачками в результате прохождения возрастных кризисов, новообразованиями которых являются: сформированность внутренней позиции школьника, как результата завершения кризиса детства 6-7 лет, сформированностью Я-концепции, как результата завершения подросткового кризиса, сформированностью целей в жизни и учебно-профессиональной мотивации, как результата прохождения кризиса юношеского возраста.

2. Синхронизация возрастного и образовательного кризиса важна при прохождении нормативных образовательных кризисов адаптации, соответствующих нормативным возрастным «кризисам рождения в новую форму жизни» (в соответствии с возрастной периодизацией В.И. Слободчикова): кризис детства ↔ новая социальная роль школьника (поступление в школу) и кризис юношеского возраста ↔ профессиональное самоопределение (поступление в вуз). У первоклассников со сформированной внутренней позицией школьника и у первокурсников вуза со сформированными целями в жизни и учебно-профессиональной мотивацией, как показателями субъектности, нормативный образовательный кризис адаптации разрешается, как правило, позитивно, и его прохождение способствует становлению субъектности.

3. Синхронизация нормативных образовательных кризисов адаптации при переходе в среднее звено и при переходе к профильному обучению с подростковым кризисом («кризисом развития») негативно сказывается на прохождении образовательных кризисов. Так, кризис адаптации к обучению в основной школе легче и с закреплением накопленного субъектного опыта проходят пятиклассники, у которых подростковый кризис ещё не начался. Позитивный результат прохождения нормативного образовательного кризиса перехода к профильному обучению в 10 классе связан со сформированностью Я-концепции, как результата завершения подросткового кризиса.

4. Наличие дополнительного образования, соответствующего интересам и способностям ребёнка, в структуре его образовательной среды способствует как становлению субъектности, так и развитию ресурсов, необходимых для преодоления нормативных образовательных кризисов.

5. Психолого-педагогическое сопровождение школьников и студентов в периоды нормативных образовательных кризисов адаптации, включающее соответствующие возрасту обучающихся технологии развития творческих способностей, способствует развитию субъектных качеств и психологических ресурсов, что позитивно сказывается на прохождении образовательных кризисов.

Задачи исследования.

1. Выполнить историко-теоретический анализ подходов к определению понятий субъекта и субъектности, определить возрастные закономерности становления субъектности.

2. Проанализировать существующую структуру непрерывного образования школьников и студентов, как пространства становления субъектности на этапе персонализации.

3. Определить психологическое содержание нормативных возрастных и образовательных кризисов, раскрыть внешние и внутренние условия разрешения нормативных возрастных и образовательных кризисов в их взаимосвязи.

4. Методологически обосновать и разработать концепцию становления субъек-

ектности в нормативных возрастных и образовательных кризисах и выполнить её эмпирическое обоснование.

5. Раскрыть возможности различных форм непрерывного образования в становлении субъектности обучающихся.

6. Разработать психолого-педагогическое сопровождение обучающихся в периоды нормативных образовательных кризисов и провести экспериментальную проверку его эффективности.

Методологической основой исследования являются: системный подход (Б.Ф. Ломов, В.А. Барабанщиков, Г.П. Щедровицкий, Э.Г. Юдин); субъектно-деятельностный подход (Б.Г. Ананьев, К.А. Абульханова, Л.И. Анцыферова, Д.Б. Богоявленская, А.В. Брушлинский, В.В. Знаков, А.К. Осницкий, С.Л. Рубинштейн, Е.А. Сергиенко, В.И. Слободчиков); антропологический принцип в философии, педагогике, психологии (Н.А. Бердяев, Е.И.Исаев, И.Кант, В.И. Слободчиков, К.Д. Ушинский, М. Шелер); положения культурно-исторической теории Л.С. Выготского; концепция развития личности в онтогенезе (В.И. Слободчиков); принцип амплификации детского развития (А.В. Запорожец); подходы к определению адаптации как двунаправленного процесса установления соответствия между индивидом и средой (Г.А. Балл, В.А. Бодров, Л.Г. Дикая, А.А. Реан, J. Piaget, H. Selye); принцип самодеятельности субъекта (С.Л.Рубинштейн); идеи о роли творческой активности личности в успешном преодолении трудностей, в том числе, трудностей периодов адаптации к новым условиям среды (Л.И. Божович, Э.Ф. Зеер, А. Маслоу, А.А. Реан, С.Л. Рубинштейн, В. Франкл).

Теоретическими предпосылками исследования являются теории возрастного развития и возрастных кризисов (Л.С. Выготский, Л.А. Головей, В.В. Давыдов, А.К. Маркова, А.В. Петровский, К.Н. Поливанова, А.М. Прихожан, В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман); положения об индивидуальных вариантах прохождения ребёнком возрастных этапов онтогенеза (И.В. Дубровина, Д.Б. Эльконин), связи ведущей деятельности с задачами развития (В.И. Слободчиков, Р. Хавигурст, П. Хейманс, Д.Б. Эльконин); понятие «способ существования» (С.Л. Рубинштейн); идеи о стимулирующем значении трудностей для психологического развития детей (Ш.А. Амонашвили, А.Г. Асмолов, Ю.Д. Бабаева, Л.С. Выготский, В.С. Ротенберг, М. Селигман); подходы к определению сущности и механизмов развития творческих способностей и одарённости (Л.С.Выготский, Ю.Д. Бабаева, Д.Б. Богоявленская, М.Е. Богоявленская, А.В. Брушлинский, В.В. Давыдов, В.Н. Дружинин, О.М. Дьяченко, Т.В. Кудрявцев, Н.С. Лейтес, А.М. Матюшкин, Я.А. Пономарёв, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов, Д.В. Ушаков, В.С. Юркевич, Д. Гилфорд, А. Маслоу, Д. Рензулли, Р. Стернберг, А. Танненбаум, Е. Торренс и др.); результаты исследований непрерывного образования (Н.Ф. Виноградова, А.П. Владиславлев, С.Г. Вершловский, А.В. Даринский, Н.А. Лобанов, Т.С. Ломакина, А.М. Новиков, А.В. Орешкина, В.Н. Скворцов, О.Н. Шилова, Р.Н. Dave, P. Lengrand и др.), компетентностного подхода в образовании (В.И. Байденко, Ю.М. Забродин, И.А. Зимняя, Н.В. Кузьмина, В.Е. Медведев, А.К. Маркова, Л.М. Митина, В.В. Рубцов Ю.Г. Татур, А.В. Хуторской, J. Raven, R.W. White, N. Chomsky), возможностей неформального и информального образования для интеллектуального, творческого и личностного развития обучающихся (А.К. Бруднов, В.П. Голованов, В.А. Горский, Е.Б. Евладова, А.Я. Журкина, А.С. Леонтович, Л.Ю. Ляшко, М.Р. Мирошкина, М.И. Рожков, В.К. Рябцев, С.В. Сальцева, Д.В. Смирнов, И.И. Фришман, В.Л. Хайкин).

Методы исследования: теоретические (анализ публикаций по проблеме ис-

следования, сопоставление представленных в них результатов, систематизация подходов к определению ключевых понятий, теоретическое моделирование); организационные (сравнительный, лонгитюдный); эмпирические (наблюдение, констатирующий и формирующий эксперимент, психодиагностический метод, метод анкетного опроса, метод экспертных оценок); методы обработки данных (методы математической статистики и многомерного анализа данных с использованием пакета Statistica 13, методы качественного описания); интерпретационные методы (структурный, комплексный).

Экспериментальную базу исследования составили:

- образовательные организации дошкольного образования: МДОУ № 1 «Россиянка» (г. Обнинск); детский сад № 1 (г. Байконур);
- образовательные организации общего образования: Муниципальные бюджетные образовательные учреждения г. Обнинска (лицей «Держава», «Гимназия», «Физико-техническая школа», школы №№ 4, 5, 11), Международная космическая школа (г. Байконур), средняя школа №4 (г. Байконур);
- образовательные организации высшего образования: Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ», Обнинский институт атомной энергетики НИЯУ МИФИ, Среднерусский гуманитарно-технологический институт;
- образовательные организации дополнительного образования: Центр развития творчества детей и юношества (г. Обнинск), Центр творчества детей и молодёжи (г. Байконур).

Всего исследованием было охвачено 3297 человек, в том числе 3113 обучающихся (101 дошкольник, 1269 школьников, 1743 студентов вуза) и 184 преподавателя образовательных организаций общего, дополнительного, высшего образования).

Научная новизна исследования.

- С позиций субъектно-деятельностного, системного и антропологического подходов разработана новая научная концепция становления субъектности в возрастных и образовательных кризисах, позволившая объединить на едином методологическом основании существующие локальные исследования проблемы адаптации школьников и студентов при переходе на следующий образовательный уровень.
- Нормативные образовательные кризисы (кризисы перехода на новый образовательный уровень: начало школьного обучения, переход в среднее звено, начало профильного обучения в старшей школе, начало обучения в вузе) впервые рассмотрены в контексте становления субъектности. Научно обосновано, что новый уровень субъектности, как результат прохождения нормативного возрастного кризиса, является системообразующим фактором использования обучающимися своих ресурсов для успешного прохождения нормативных образовательных кризисов.
- Эмпирически обоснована характерная для современного социума тенденция отсрочки начала возрастных кризисов у значительной части детей и подростков, уже перешедших на новый образовательный уровень. Раскрыто содержание проблемы десинхронизации нормативных возрастных и образовательных кризисов на ступени персонализации, произведена систематизация вариантов сочетания этих кризисов при переходе на новый образовательный уровень. Описаны варианты позитивного и негативного прохождения каждого из нормативных образовательных кризисов, проанализированы их причины и предложены научно обоснованные и экспериментально апробированные технологии психолого-педагогического сопровождения обучающихся в периоды прохождения этих кризисов.
- На основе системного подхода разработаны единые критерии прохождения нормативных образовательных кризисов адаптации для всех возрастных категорий

обучающихся: информационный, регуляционный, аффективный; определены методы оценки показателей этих критериев для каждой возрастной категории школьников и студентов.

– Выявлено, что синхронизация нормативных возрастного и образовательного кризисов имеет определяющее значение для позитивного прохождения образовательных кризисов, соответствующих «кризисам рождения» (детский кризис 6-7 лет, кризис юношеского возраста); синхронизация же кризиса подросткового возраста («кризиса развития») с образовательными кризисами перехода в среднее звено и/или перехода к профильному обучению осложняет течение образовательных кризисов.

– Содержание понятия «непрерывное образование школьников и студентов» проанализировано с позиций социальной ситуации развития современных детей и подростков. Разработана двумерная структура непрерывного образования, раскрыто психологическое содержание его горизонтальной и вертикальной составляющих как пространства становления субъектности ребёнка. В горизонтальной составляющей непрерывного образования (формальное, неформальное, информальное образование, в совокупности являющимся образовательной средой ребёнка) в каждом возрастном периоде происходит накопление субъектного опыта и развитие ресурсов обучающихся, и полнота этой образовательной среды обуславливает гармоничное становление субъектности. В вертикальной составляющей непрерывного образования существующие нормативные образовательные кризисы адаптации при переходе на новую образовательную ступень являются этапами апробации и закрепления нового уровня субъектности, являющегося новообразованием соответствующего возрастного кризиса.

– Выполнено научное обоснование необходимости применения методов развития творческих способностей в психолого-педагогическом сопровождении обучающихся всех возрастов в периоды нормативных образовательных кризисов. Экспериментально доказана эффективность развития субъектных качеств обучающихся с использованием методов развития творческих способностей.

Теоретическая значимость исследования. В контексте прохождения нормативных образовательных кризисов теоретически обоснован и эмпирически верифицирован ведущий критерий субъектности – умение активно использовать имеющиеся ресурсы для достижения поставленных целей. Проведённый анализ психологических закономерностей становления субъектности современных детей и подростков в периоды перехода на новый возрастной и образовательный уровень показал необходимость пересмотра подходов к развитию детей исключительно в «помогающей парадигме», целесообразность разработки и внедрения программ социального взросления детей и молодёжи с использованием богатого опыта отечественного дополнительного образования. Полученные результаты об особенностях становления субъектности и её роли в успешности преодоления нормативных образовательных кризисов создают теоретический базис для разработки научно обоснованных программ психолого-педагогического сопровождения с использованием методов развития творческих способностей в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями обучающихся.

Практическая значимость исследования. Теоретические положения и выводы проведенного исследования создают предпосылки для повышения эффективности образовательного процесса в первом, пятом, десятом классе школы, а также на первом курсе высших учебных заведений. Разработанные технологии психолого-педагогического сопровождения нормативных образовательных кризисов, направленные на запуск механизмов саморазвития обучающихся, способствуют достижению целей личностного, социального и познавательного развития

обучающихся, обеспечивают рост творческого потенциала школьников и студентов и могут использоваться в профессионально-педагогической деятельности преподавателей всех типов образовательных учреждений, психологических служб системы образования, воспитателей, тьюторов и кураторов студенческих групп. Разработанный подход в оценке прохождения возрастных и образовательных кризисов может быть использован для диагностики индивидуально-психологических проблем обучающихся в целях оказания им дифференцированной и индивидуальной психологической помощи. Материалы исследования включены в содержание лекционных курсов, практических и лабораторных занятий, научно-исследовательской, педагогической и производственной практик в вузах. Учебные пособия, статьи и монографии, опубликованные по материалам исследования, используются в рамках учебных курсов бакалавриата, специалитета, магистратуры, аспирантуры и дополнительного профессионального образования преподавателей.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Субъектность, как иницирующе-творческое начало в человеке, проявляющееся в самостоятельной осознанной активности, является нормой развития самосознания на ступени персонализации (7-18 лет), и на основе новообразований каждого возраста выходит на новый виток своего становления в результате прохождения нормативных возрастных кризисов. Общие критерии субъектности определяются для каждого возраста по эффективности решения задач развития и включают соответствующие возрасту ребёнка сформированность Я-концепции, стремление к саморазвитию и самоактуализации, мотивацию к достижению поставленных целей, осознание проблем и активное использование своих ресурсов для их решения, сознательную самоорганизацию, инициативность и ответственность в деятельности по достижению поставленных целей.

2. Становление субъектности ребёнка происходит в непрерывном образовании, включающем формальную, неформальную и информальную компоненты. Объективно заданная социумом дискретность (уровневость) формального образования определяет существование нормативных образовательных кризисов адаптации при переходе на новый образовательный уровень. Прохождение этих кризисов с закреплением новых субъектных качеств обусловлено совокупностью внешних (психолого-педагогических) и внутренних (психологических) условий, при этом недостаточность внешних условий может частично компенсироваться внутренними условиями и наоборот. К *внутренним условиям* относятся соответствующий возрасту уровень субъектности обучающегося, а также требуемые для обучения на новом уровне психологические ресурсы (индивидуально-психологические, мотивационно-ценностные, коммуникативные). К *внешним условиям* относятся полнота горизонтальной составляющей непрерывного образования (формальное, неформальное, информальное образование в структуре образовательной среды), психолого-педагогическая компетентность взрослых участников образовательного процесса, психолого-педагогическое сопровождение становления субъектности обучающихся с использованием методов развития творческих способностей.

3. Школьники/студенты с соответствующим возрасту уровнем субъектности в полной мере используют свои психологические ресурсы при прохождении нормативных кризисов адаптации, тогда как их одноклассники/однокурсники, уровень субъектности которых ещё не вышел на соответствующий возрасту уровень, не используют в полной мере свой ресурсный потенциал для решения проблем адаптационного периода.

4. При переходе на новый образовательный уровень, соответствующий в возрастной периодизации В.И. Слободчикова возрастному «кризису рождения» (детский кризис 6-7 лет, юношеский кризис), определяющим внутренним условием

позитивного разрешения нормативного образовательного кризиса является сформированный уровень субъектности, как результата прохождения возрастного кризиса. Проблемное течение кризиса адаптации является следствием упреждающего изменения образовательной системы на фоне неготовности ребёнка к этим изменениям (перехода на новый образовательный уровень до произошедших изменений самосознания по результатам возрастного кризиса). В этом случае условия новой ступени образования являются адекватной формой разрешения возрастного кризиса, и синхронизация возрастного «кризиса рождения» с соответствующим нормативным образовательным кризисом адаптации первоклассников и первокурсников вуза является важнейшим условием наращивания субъектности.

5. Возрастной «кризис развития» (кризис подросткового возраста) оказывает негативное влияние на течение нормативного кризиса адаптации при переходе в среднее звено: прохождение образовательного кризиса адаптации является более успешным у тех пятиклассников, у которых возрастной подростковый кризис ещё не начался, и накопление субъектного опыта при переходе к новым условиям обучения происходит в ситуации стабильного возрастного периода. Позитивный результат прохождения нормативного образовательного кризиса перехода к профильному обучению в 10 классе связан со сформированностью Я-концепции, как результата завершения подросткового кризиса. В этом случае условия новой ступени формального образования не являются адекватной формой разрешения возрастного кризиса, и пересечение возрастного «кризиса развития» с образовательными кризисами перехода в среднее звено и перехода к профильному обучению нецелесообразно. Для разрешения подросткового кризиса с наращиванием субъектности необходимо шире использовать возможности неформального и информального образования, адекватные новому уровню самосознания подростка.

6. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся в периоды нормативных образовательных кризисов адаптации, основанное на применении технологий развития творческих способностей, способствует развитию субъектных качеств и психологических ресурсов, обеспечивающих нормальное течение образовательного кризиса.

Апробация и внедрение результатов исследования. Теоретические и экспериментальные результаты диссертационного исследования докладывались и обсуждались на заседаниях Ученого совета Института изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования, лаборатории антропологических основ профессионального развития педагогов ФГБНУ ИИДСВ РАО, совместных заседаниях лаборатории психологической антропологии и профессионального развития педагогов и лаборатории психолого-педагогических основ развивающего образования и эмоционально-личностного развития Института психолого-педагогических проблем детства РАО, заседаниях кафедры психологии ИАТЭ НИЯУ МИФИ, научно-исследовательской лаборатории психологии труда и управления НИЯУ МИФИ, лаборатории послевузовского образования ФГБОУ ВПО «Шуйский государственный педагогический университет», Обнинского отделения Федерации психологов образования РФ, а также на Всероссийских и Международных конференциях, в числе которых ежегодные конференции и съезды Федерации психологов образования РФ (Москва, 2005-2015), «Ананьевские чтения» (Санкт-Петербург, 2007-2016), научные сессии НИЯУ МИФИ (2009-2015), конференции «Безопасность АЭС и подготовка кадров» (Обнинск, 2007-2013), «Человек-образование-профессия» (Москва, 2009-2011); «Университеты и общество. Сотрудничество и развитие университетов в XXI веке» (Москва, 2010); «Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития» (Минск, 2013; Санкт-Петербург, 2014-2016); XX Международный кон-

гресс ассоциации психологов INFAD (Москва, 2013); «Образование в условиях модернизации современного общества» (Калуга, 2013); «Идеи О.К. Тихомирова и А.В. Брушлинского и фундаментальные проблемы психологии» (Москва, 2013); «Брудновские чтения» (Москва, 2014), 28th International Congress of Applied Psychology (Paris, 2014), «От истоков к современности: 130 лет организации психологического общества при Московском университете» (Москва, 2015), «Личность, интеллект, метакогниции» (Калуга, 2016), «Психология личностно-профессионального развития: современные вызовы и риски» (Москва, 2016), 31st International Congress of Psychology (Yokohama, 2016), «Психология стресса и совладающего поведения: ресурсы, здоровье, развитие» (Кострома, 2016).

Диссертационное исследование включает результаты выполненных под руководством автора научных проектов, поддержанных Российским гуманитарным научным фондом (№13-16-40020 и № 16-16-40008).

Материалы исследования внедрены в образовательный процесс Обнинского института атомной энергетики НИЯУ МИФИ, Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского, а также в практику образовательных организаций дошкольного, общего, высшего и дополнительного образования г.г. Обнинск, Байконур. Результаты диссертационного исследования отражены в 102 опубликованных работах автора, в том числе, в 21 статье в изданиях, рекомендованных ВАК МОиН РФ, 2 монографиях, 5 учебных и учебно-методических пособиях.

Личное участие автора заключалось в проведении теоретического обоснования, разработке методологии исследования и концепции становления субъектности в нормативных возрастных и образовательных кризисах, подборе методов исследования и составлении пакета исследовательских методик, анализе и интерпретации данных. Представленный в диссертационном исследовании эмпирический материал является результатом собственных исследований автора и исследований, выполненных под руководством автора.

Структура и объем диссертации. Диссертация состоит из введения; пяти глав, объединённых в два раздела; заключения; списка литературы (708 источников); приложения. Общий объём работы – 335 страниц текста, включающего 40 рисунков, 42 таблицы.

II. ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ДИССЕРТАЦИИ

Во введении обоснована актуальность темы исследования в современных социально-экономических условиях, сформулированы проблема, цель, объект, предмет, гипотеза, задачи, методологическая основа и методы исследования, раскрыты научная новизна, теоретическая и практическая значимость диссертационного исследования, сформулированы положения, выносимые на защиту.

В **Разделе I**, объединяющем главы 1 и 2, представлено теоретико-методологическое обоснование концепции становления субъектности в нормативных возрастных и образовательных кризисах.

В **главе 1 «Теоретические основы исследования становления субъектности на ступени персонализации»** проведен историко-теоретический анализ подходов к определению понятий субъекта, субъектности и возрастных закономерностей её становления, раскрыто содержание непрерывного образования как культурно-исторической формы становления субъектности обучающихся, рассмотрена структура образовательной среды современных школьников и студентов.

Понятие «субъект» как в философии, так и в психологии является деятельностной категорией. В философии субъект – это «один из полюсов субъект-

объектного отношения, образующего основу деятельности, сознания и познания»¹ (В.А. Лекторский). В философской антропологии субъект – это человек, выстраивающий себя, вступающий в отношение с миром в качестве активного, деятельного, организованного элемента взаимодействия, актуализирующий сущность в создании собственного существования, изменяющий свою жизнь и самого себя в процессе экстерииоризации внутренних содержаний (С.Н. Булгаков). Важнейшим качеством субъекта является рефлексия, и в кризисных ситуациях «рефлектирующее Я» строит новое «социальное Я» с помощью имеющихся культурных и социальных ресурсов в процессе взаимодействия с другими людьми.

Понятие «субъект» имеет прямую связь с активностью, саморегуляцией и организацией деятельности, стремлением управлять своей деятельностью и выступать автором собственной деятельности (К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, А.В. Брушлинский, В.А. Петровский, А.К. Осницкий, Е.А. Сергиенко). В этом отличие категории «субъект» от категорий «индивид», «личность», «индивидуальность». В различных видах деятельности раскрываются разные субъектные качества человека, при этом субъект способен управлять и своими возможностями (ресурсами), и правилами организации деятельности (А.К. Осницкий). Субъектное отношение к учебной и трудовой деятельности по А.К. Осницкому, – это «субъектнопредставленное понимание человеком своих возможностей и своего места в осуществляемой деятельности»². Субъектность в профессиональной деятельности характеризуется целенаправленностью, заинтересованностью, самостоятельностью, организованностью, ответственностью, компетентностью и креативностью (А.Л. Журавлев). Активность субъекта носит творческий характер (С.Л. Рубинштейн, Л.И. Анцыферова, Д.Б. Богоявленская, В.В. Давыдов). В соответствии с подходом Д.Б. Богоявленской возможность творческих достижений определяется позицией субъекта деятельности, а не некоей особой способностью³. Способность к творческому преобразованию освоенной деятельности – одно из ключевых свойств субъекта (В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев).

Под субъектностью понимается «совокупность свойств и качеств личности, которые делают ее субъектом» (В.Д. Шадриков), «меняющаяся во времени актуальная мера активного влияния на внешние и внутренние процессы, включая также активное воздержание от внешней активности»⁴ (Д.А. Леонтьев), «степень ответственности активности, развиваемой человеком в данный момент, и тем видом активности, в которую он вовлечен обстоятельствами своей жизни» (А.К. Осницкий). При этом, во-первых, мера субъектности различна на разных этапах жизненного цикла, в разные возрастные периоды, в различных психологических состояниях, в зависимости от общественных условий и исторических периодов (З.И. Рябикина) и, во-вторых, становление отдельных критериальных характеристик субъектности происходит неравномерно (В.В. Белехов, Н.И. Вьюнова, О.С. Лапкина). Субъектность проявляется лишь в собственной деятельности (В.И. Слободчиков).

В зарубежной психологии для обозначения субъектности личности используются термины «self-efficacy» и «agency». В контексте позитивной психологии А. Бандура определяет субъектность, как способность сознательно влиять на свое функционирование и ход событий.

¹Лекторский В.А. Субъект // Новая философская энциклопедия. В 4 т. Т. 3. М., 2010. С. 659–660.

²Осницкий А.К. Проблемы исследования субъектной активности // Вопросы психологии. 1996. № 1. – С. 16.

³Богоявленская Д.Б. «Субъект деятельности» в проблематике творчества // Вопросы психологии, 1999, №2, С. 36.

⁴Леонтьев Д.А. Что дает психологии понятие субъекта: субъектность как измерение личности // Эпистемология & философия науки=Epistemology & Philosophy of science. 2010. Т. 25, № 3. С.147.

В настоящем исследовании под субъектностью понимается сущностная характеристика человека, как способность к актуализации и развитию своих возможностей (ресурсов) для достижения поставленных целей. К общим критериям субъектности относятся: сформированность Я-концепции, стремление к саморазвитию и самоактуализации, мотивация к достижению поставленных целей, осознание проблем и активное использование своих ресурсов для их решения, сознательная самоорганизация, инициатива и ответственность в деятельности по достижению поставленных целей.

Критерием субъектности на этапах онтогенеза является эффективность решения задач возрастного развития (в виде новообразований) – возрастная норма становления самосознания ребёнка. Так, к концу дошкольного возраста критерием субъектности может выступать сформированность внутренней позиции школьника, к концу младшего школьного возраста – сформированность самостоятельной учебной деятельности, интеллектуальная рефлексия, произвольность, внутренний план действия, которые формируются в учебной деятельности, к концу подросткового возраста – наличие жизненных целей и профессиональных намерений.

Становление субъектности происходит сначала в совместной деятельности ребёнка и взрослого, в которой ребёнок постепенно приобретает качества, позволяющие ему действовать всё более автономно. На ступени персонализации (с момента поступления в школу до 17-18 лет, в соответствии с возрастной периодизацией В.И. Слободчикова, принятой нами в качестве одного из методологических базисов исследования), «партнёром растущего человека является общественный взрослый, воплощенный в системе социальных ролей и частично персонифицированный в таких культурных позициях, как учитель, мастер, наставник, позднее – эксперт, консультант, профессор – как подлинный профессионал в своем деле»¹. Ступень персонализации обрамляется двумя возрастными «кризисами рождения»: детским кризисом 7 лет и юношеским кризисом 17-18 лет, а также включает подростковый кризис 12-14 лет – возрастной кризис развития. Результатом становления субъектности на ступени персонализации является саморефлексия, способность к саморазвитию, осознание собственной индивидуальности, появление жизненных планов, готовность к самоопределению, установка на сознательное построение собственной жизни, постепенное вращение в различные сферы жизни. Общая субъектность на базе новообразований каждого возраста выходит на новый виток своего становления именно в периоды возрастных кризисов. Эффективность решения задач возрастного развития (в виде новообразований) является критерием уровня субъектности (таблица 1).

Ключевую роль в становлении субъектности играют нормативные кризисы возрастного развития. Для каждого переходного этапа развития существует два фактора возрастного кризиса: психологический (внутренний) и образовательный (внешний). С психологической точки зрения (Л.С.Выготский, Д.Б.Эльконин) возрастной кризис есть результат развития психики индивида, заключающийся в преобразовании структуры личности (возникновение новообразования) и возникновении новой ситуации развития. С педагогической точки зрения (Л.И.Божович, Т.В.Драгунова, Д.Б.Эльконин) в основе кризиса лежит смена ведущей деятельности и переход в новую систему отношений. В тех случаях, когда возрастной кризис не находит своевременного самостоятельного продуктивного разрешения, происходит стагнация самосознания подрастающего человека, что приводит к несоответствию актуальных мотивов и задач дальнейшего развития ребёнка.

¹Слободчиков В.И. Антропологический смысл кризисов перехода в развитии и образовании // Психология обучения. 2008. N 1. С. 4-25

Таблица 1 – Становление субъектности в нормативных возрастных кризисах

Кризис	Цель	Противоречие	Новообразование субъектности
7 лет	новый общественно значимый статус	между новым уровнем самосознания и рефлексии (рождение социального Я) и прежним статусом дошкольника	сформированность «внутренней позиции», порождающей потребность новой общественно значимой деятельности – обучения в школе
подростковый (12-14 лет)	осознание собственной индивидуальности	между интенсивным физическим и умственным развитием и недостаточной социальной зрелостью, внешними и внутренними ограничениями	осознание своей индивидуальности, места в обществе, назначения в жизни, возможностей и стремлений, профессиональных намерений; осознанность поведения, ответственность, стремление к саморазвитию.
юношеский (17-19 лет)	самоопределение в жизни и профессии	между идеальным и реальным Я; между сложившимися интересами, стремлениями и актуальными возможностями и обстоятельствами.	сформированность образа Я, самосознания, мировоззрения; появление жизненного и профессионального плана, учебно-профессиональная мотивация

Анализ работ, раскрывающих сущность образования в различных эпохах (Конфуций, Платон, Аристотель, Сенека, Я.А. Коменский, Н.И. Пирогов, К.Д. Ушинский) привёл нас к выводу, что исторически сложились два глобальных подхода к образованию – внешний (технологический) и внутренний (экзистенциальный): с одной стороны, образование – это государственная система обучения и воспитания своих граждан, а с другой – необходимый компонент индивидуального развития и стремления к самоактуализации. И если реализация всеобщего обучения (внешний подход) является неизменным атрибутом государства, обеспечивающего необходимый уровень образования своих граждан, то внутренняя потребность к непрерывному образованию, в которой заложен глубокий внутренний психологический аспект саморазвивающейся личности, до середины XX века оставалась элитарным явлением и определялась индивидуальными склонностями, стремлениями, а также классовыми возможностями. С переходом человечества в постиндустриальную эпоху, к экономике знаний, непрерывность образования в течение жизни превратилась в необходимое условие социализации каждого современного человека, его адаптации в изменяющемся мире.

В результате анализа образовательной среды современных школьников и студентов определена двумерная структура непрерывного образования: вертикальной составляющей является формальное образование, представляющее собой последовательность образовательных уровней; горизонтальная составляющая непрерывного образования обучающихся на каждом образовательном уровне является образовательным пространством, включающим совокупность образовательных сред различных форм организации: формальное, неформальное, информальное образование. Психологический смысл непрерывного образования заключается в его постоянной диалектической взаимосвязи со становлением и развитием субъектности человека: с одной стороны, на ступени персонализации непрерывное образование во всех его формах является основой передачи культурного опыта и становления субъектности человека, с другой стороны, с обретением субъектных качеств человек сам определяет необходимые ему формы образования для своего дальнейшего саморазвития.

В главе 2 «Концепция становления субъектности в нормативных возраст-

тных и образовательных кризисах» рассмотрена проблематика нормативных образовательных кризисов и их роли в становлении субъектности школьников и студентов, представлен теоретический и эмпирический анализ современного состояния проблемы нормативных образовательных кризисов адаптации, сформулированы основные положения концепции становления субъектности в нормативных возрастных и образовательных кризисах.

Для определения содержания нормативных образовательных кризисов адаптации нами был проведён анализ подходов к проблеме адаптации в различных областях отечественной психологической науки и ведущих зарубежных психологических школах. В результате было установлено, что определения сущности адаптации отличаются наличием (либо отсутствием) различий в понимании адаптации как процесса, так и результата установления соответствия между индивидом и средой. Если в одних подходах (бихевиоризм, теория социального научения, когнитивная психология) под адаптацией понимается достижение стабильного равновесия во взаимодействии человека с социальной средой, то в других подходах (гуманистическая психология) адаптация понимается как постоянный творческий процесс на пути к самоактуализации. Результат адаптации оценивается субъективно либо по отсутствию негативных состояний (тревога, фрустрация, психопатологические состояния), либо по удовлетворённости полученным результатом.

В отечественной психологической науке, базис которой долгое время составляла теория деятельности, приняты как субъективные, так и объективные критерии адаптации. К числу объективных относятся критерии, отражающие результативность деятельности, принятие социальных ролей, установление социальных связей. К числу субъективных критериев адаптации относятся степень удовлетворённости, отсутствие патологических состояний. Согласно принципу системности, адаптацию необходимо рассматривать с точки зрения целого и оценивать как объективные, так и субъективные её результаты.

В теории деятельности термины «адаптация» и «развитие» традиционно считались взаимоисключающими (А.Н. Леонтьев, Л.Ф. Обухова, Л.М. Митина), и адаптация рассматривалась в пассивно-приспособительном контексте. Мы согласны с А.А. Налчаджяном, что не следует отождествлять понятия «адаптация» и «конформизм» и придерживаемся позиции тех авторов, которые вносят в понятие адаптации контекст активно-преобразующей взаимосвязи личности и среды. Методологическим основанием такого понимания адаптации, позволяющим рассматривать период адаптации в новой среде, как точку бифуркации становления субъектности, является введенное С.Л. Рубинштейном понятие «способ существования», как характерного для личности способа построения и воспроизводства жизненных отношений.

При **первом способе** существования «человек вырабатывает определенное отношение к дискретным событиям жизни, но не к целостному жизненному пути. Он не способен понять смысл жизни, поставить жизненные цели и задачи, составить долгосрочную программу действий. При таком способе жизни присутствует тактика действий в отдельных жизненных ситуациях, но отсутствует единая стратегия жизненного пути»¹. **Второй способ** жизни характеризуется развитием механизмов рефлексии жизненного пути и осмысленности жизни. Жизненный путь при этом воспринимается целостно и сознательно конструируется личностью. С.Л. Рубинштейн считал, что личность может считаться субъектом жизни только при втором способе жизни. Именно второй способ жизни является олицетворением субъектности, как основы авторской творческой деятельности.

¹Рубинштейн С.Л. Человек и мир. – М.: Наука, 1997. 190 с. – С. 83

Выполненный анализ подходов к психологическому содержанию понятия «адаптация» обнаружил тенденцию возрастания значимости роли субъекта, его психологических ресурсов в отечественных и зарубежных исследованиях адаптации – человек становится реальным созидателем, творцом, преобразователем своей жизнедеятельности. Периоды преодоления трудностей, в том числе трудностей адаптации в новой образовательной среде являются определяющими моментами закрепления достигнутого уровня субъектности. Если ребёнку удаётся самостоятельно преодолеть очередной кризис перехода на новый образовательный уровень, это будет способствовать наращиванию субъектных качеств, повышению уверенности в себе, как автору собственной жизни. В противном случае, по Э.Ф. Зееру, может произойти «искажение конфигурации личностного профиля»¹ снижение мотивации и продуктивности учебной деятельности. Если у ребенка сформирована активная жизненная позиция и творческое отношение к преодолению препятствий, то период нормативного образовательного кризиса адаптации ребенок переживает конструктивно, приобретя дополнительный позитивный опыт, что способствует наращиванию субъектности, создаёт основу стремления к саморазвитию и непрерывному образованию.

Периоды адаптации при переходе на новый образовательный уровень рассматриваются нами (вслед за В.И. Слободчиковым² и Л.Ф. Мирзаяновой³) с позиций понятия кризис – как нормативные образовательные кризисы адаптации⁴.

Нормативные образовательные кризисы – кризисы адаптации при переходе к следующему образовательному уровню – определяются заданной социумом уровневой системой образования. На этапе персонализации (7-18 лет, в соответствии с возрастной периодизацией В.И. Слободчикова) в соответствии с существующими уровнями образования имеют место следующие нормативные образовательные кризисы: а) в период школьного обучения: в 1 классе (начало школьного обучения), 5 классе (переход в среднее звено), 10 классе (переход к профильному обучению); б) в период перехода к профессиональному образованию (1 курс вуза, либо 1 курс колледжа или техникума). Наша позиция заключается в положении, что активное самостоятельное преодоление кризисов адаптации при переходе на новый образовательный уровень способствует апробации в деятельности новообразований возрастного кризиса и закреплению нового уровня субъектности. Проблема «кризисов перехода» актуальна, в первую очередь, для формального образования, являющегося стержнем «вертикальной» составляющей непрерывного образования. В отличие от «горизонтальной» составляющей непрерывного образования, ступени формального образования являются обязательными (школа), либо социально желательными (вуз).

Теоретический и эмпирический анализ состояния проблемы нормативных образовательных кризисов адаптации показал, что активная адаптация первоклассников, пятиклассников, десятиклассников и первокурсников вуза в новых условиях является необходимым фактором становления субъектности, а периоды адапционных кризисов имеют ключевое значение для становления субъектности обучающихся. При переходе на следующий образовательный уровень (1 класс, 5

¹Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Эмоциональный компонент в профессиональном становлении педагога // Мир психологии, 2002, № 4 (32), С. 194-203.

²Слободчиков В.И. Антропологический смысл кризисов перехода в развитии и образовании // Психология обучения. 2008. N 1. С. 4-25

³Мирзаянова Л.Ф. Анализ понятия «кризис» как важной детерминанты адаптационного процесса // Вестник МГОУ, 2009, №1, С.27-37.

⁴Существование этих кризисов, с одной стороны, является нормативно заданным уровневой системой образования в РФ. С другой стороны, образовательные кризисы адаптации являются нормальными для всех обучающихся, поскольку переход к новому уровню образования естественно влечёт за собой изменение внешних условий.

класс, начало профильного обучения, 1 курс вуза) объективно складываются ситуации для качественного наращивания субъектности обучающегося – нормативные кризисы адаптации. Становление субъектности, органически связанное с решением задач возрастного развития, закрепляется при прохождении нормативных образовательных кризисов: позитивное решение проблем, возникающих при преодолении этих кризисов способствует становлению субъектности.

Школьники и студенты, успешно прошедшие кризис адаптации, отличаются от своих сверстников, имеющих проблемы прохождения этого кризиса, по сформированности субъектных качеств: внутренней позиции школьника (первоклассники); уровню интеллектуальных способностей, учебной мотивации, ответственности, организованности, доброжелательности, стремлению к самоутверждению и самостоятельности (пятиклассники и шестиклассники); сформированности профессиональных намерений, осмысленности жизни, учебной мотивации, ответственности (десятиклассники); сформированности познавательной самостоятельности и исследовательского характера учебной деятельности, организованности, осмысленности жизни, умение находить эффективные способы достижения цели, способность к самостоятельному принятию решения (первокурсники вуза). Полученные результаты свидетельствуют, что сформированность определённого уровня субъектности, как результата прохождения возрастного кризиса является одним из важнейших факторов успешности прохождения нормативного образовательного кризиса адаптации.

Критерии прохождения кризисов адаптации определяются в соответствии с подходом Б.Ф. Ломова к разделению функций общения применительно к образовательной среде школы (вуза). В соответствии с этим подходом коммуникативные процессы в образовательной среде могут быть разделены на следующие компоненты: информационно-коммуникативные, охватывающие процессы приёма-передачи информации; регуляционно-коммуникативные, охватывающие поведенческую сферу личности; аффективно-коммуникативные, относящиеся к эмоциональной сфере человека.

В соответствии с разработанной концепцией становления субъектности в нормативных возрастных и образовательных кризисах прохождение нормативных кризисов адаптации с приобретением новых субъектных качеств обусловлено совокупностью внешних и внутренних психологических условий, при этом недостаточность внешних условий может частично компенсироваться внутренними условиями и наоборот. К *внутренним условиям* относятся соответствующий возрасту уровень субъектности обучающегося, а также требуемые для обучения на новом уровне ресурсы (индивидуально-психологические, мотивационно-ценностные, коммуникативные). К *внешним психолого-педагогическим условиям* относятся полнота горизонтальной составляющей непрерывного образования (формальное, неформальное, информальное образование в структуре образовательной среды), психолого-педагогическая компетентность взрослых участников образовательного процесса, психолого-педагогическое сопровождение становления субъектности обучающихся с использованием методов творческого развития (рисунок 1).

При благоприятных внешних условиях прохождение нормативного образовательного кризиса требует меньше внутренних ресурсов, и наоборот: неблагоприятные внешние условия требуют больших внутренних ресурсов для прохождения нормативного образовательного кризиса адаптации.

При переходе на новый образовательный уровень возрастают требования к уровню субъектности обучающихся, в том числе – к их способности использовать имеющиеся ресурсы при решении проблем. Поэтому нормативные образовательные кризисы адаптации могут считаться определённым испытанием субъектности.

Синхронизация временных диапазонов прохождения возрастных и образовательных кризисов имеет особую важность для «кризисов рождения» (в соответствии с возрастной периодизацией В.И. Слободчикова), к которым относятся детский кризис 6-7 лет и юношеский кризис.

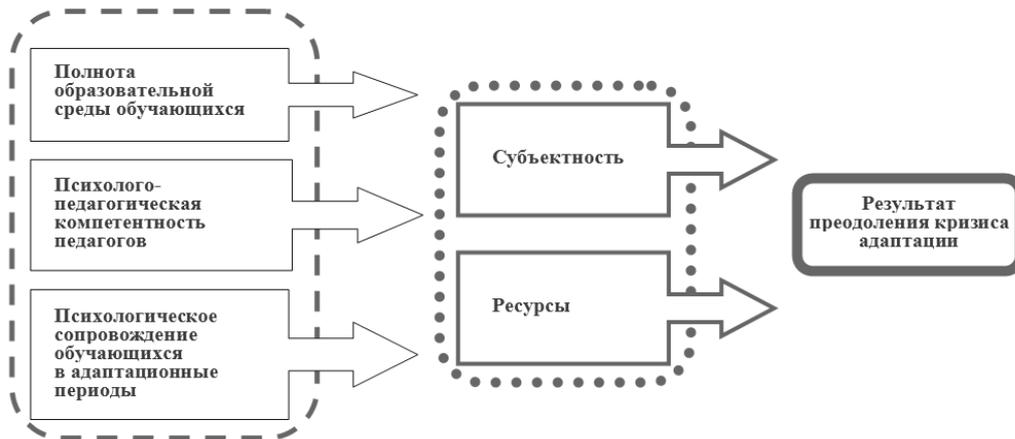


Рисунок 1 – Внешние и внутренние психолого-педагогические условия преодоления нормативного кризиса адаптации

В настоящее время в социальной ситуации развития детей и подростков произошли существенные изменения, обусловленные следующими причинами:

- расширение информационной среды детей, начиная с рождения: предложение новой информации превышает «спрос», что снижает мотивацию к получению новой информации при обучении в школе;
- разнообразие возможностей раннего и дошкольного развития как в детских садах, так и в учреждениях дополнительного образования привели к большей вариативности индивидуального развития дошкольников, в первую очередь – познавательного;
- сокращение времени на самостоятельную игру со сверстниками и творчество в дошкольном возрасте, вследствие чего не формируются коммуникативные навыки и самостоятельность;
- усиление влияния СМИ и интернет-ресурсов на развитие сознания ребёнка
- снижение возраста начала школьного обучения, вследствие чего у части детей не формируется к началу школьного обучения потребность изменения социального статуса;
- более активная позиция родителей в решении школьных проблем за ребёнка, отсутствие необходимости продуктивного проявления самостоятельности и ответственности при решении жизненных проблем вследствие чего у ребёнка не формируется субъектный опыт.

В результате возрастные рамки становления субъектности детей увеличились по сравнению с серединой XX в. на фоне возросшей вариативности возрастного развития, а возраст начала школьного обучения и перехода на следующие образовательные ступени – снизился, что привело к десинхронизации возрастных и образовательных кризисов. Как следствие, образование из средства разрешения возрастного кризиса для многих детей превращается в причину его обострения.

Условия новой образовательной среды школы (вуза) в зависимости от сформированности субъектных качеств обучающихся могут как способствовать позитивному разрешению возрастного кризиса, так и явиться причиной его обострения. У тех обучающихся, у которых к моменту перехода на новый образовательный уровень, соответствующий «кризису рождения» (1 класс, 1 курс вуза), прой-

ден возрастной кризис, что проявляется в переходе самосознания на новый уровень (сформированность внутренней позиции школьника у первоклассников, сформированность целей в жизни и учебно-профессиональной мотивации у студентов) нормативный образовательный кризис адаптации разрешается, как правило, позитивно, и его прохождение способствует развитию субъектности, проявляющемуся в умении использовать свои психологические ресурсы в целях достижения поставленных целей. Прохождение возрастного «кризиса развития» – кризиса подросткового возраста оказывает негативное влияние на нормативный образовательный кризис 5 класса, если они совпадают по времени. Этот образовательный кризис легче проходят школьники, у которых подростковый кризис ещё не начался. В свою очередь, позитивный результат прохождения нормативного образовательного кризиса перехода к профильному обучению связан со сформированностью Я-концепции, как результата завершения подросткового кризиса.

Общая субъектность развивается постепенно, качественные скачки происходят в возрастных кризисах, необходимые для преодоления образовательных кризисов ресурсы развиваются в условиях формального, неформального, информального образования на предыдущем образовательном уровне, а апробация субъектности в объективно заданных условиях – в нормативных образовательных кризисах адаптации. В прохождении образовательных кризисов можно выделить общее, особенное и индивидуальное. *Общее*: если переход на следующий образовательный уровень произошёл раньше соответствующего возрастного нормативного кризиса, то повышается вероятность деструктивного протекания образовательного кризиса. *Особенное*: наиболее сложными являются образовательные кризисы, соответствующие возрастным кризисам рождения (переход в новую общность) – кризисы адаптации при поступлении в школу и в вуз. Благоприятное течение кризисов адаптации детерминируется совокупностью индивидуально-психологических, мотивационно-ценностных, деятельностных и коммуникативных качеств субъекта, значимость которых имеет возрастную и индивидуальную специфику. Понятие «индивидуальный стиль» выражает как раз то, что разные люди по-разному строят одну и ту же деятельность, чтобы максимально использовать свои преимущества и компенсировать свои слабые стороны (Д.А. Леонтьев). *Индивидуальная специфика* прохождения образовательных кризисов определяется, во-первых, внутренней потребностью ребёнка к смене обстоятельств обучения и развития (образовательного уровня) и, во-вторых, – наличием ресурсов, необходимых для успешной учебной деятельности в новых обстоятельствах. Соответственно существуют четыре возможных варианта прохождения нормативных кризисов адаптации (рисунок 2).

		МОГУ (ресурс)	
		+	–
ХОЧУ (внутренняя потребность, мотивация)	+	1. «идеальный ученик»	2. «мотивированный ученик»
	–	3. «способный разгильдяй»	4. «трудный ученик»

Рисунок 2 – Варианты прохождения нормативных образовательных кризисов адаптации

При переходе на новый образовательный уровень ребёнок оказывается в новых объективно заданных условиях, своего рода «плацдарме» для выработки способов эффективной деятельности в этих условиях. В кризисах адаптации происходит «применение на деле» субъектных качеств, нового уровня субъектности, как

результата прохождения кризиса возрастного.

Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с применением методов развития творческих способностей способствует обогащению опыта самостоятельного решения возникающих проблем. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся в периоды нормативных образовательных кризисов, основанное на применении технологий развития творческих способностей, способствует развитию субъектных качеств и психологических ресурсов, обеспечивающих нормальное течение образовательного кризиса. Раскрытие и развитие психологических ресурсов происходит в творческой деятельности («самодетельности» по С.Л. Рубинштейну), которая способствует накоплению субъектного опыта (опыта самостоятельной деятельности), развитию и апробации ресурсов при решении различных проблем. Использование методов развития творческих способностей позволяет развивать ресурсы с учётом индивидуальных особенностей прохождения обучающимся образовательного кризиса. С одной стороны, именно в творческой деятельности, в творческом решении проблем происходит развитие субъектных качеств. С другой стороны – при психологическом сопровождении в такой форме есть возможность апробировать, выработать паттерны поведения в творческой деятельности.

Эмпирическое обоснование концепции становления субъектности в нормативных возрастных и образовательных кризисах представлено в **Разделе II** диссертационного исследования, включающем главы 3-5. С целью проверки эмпирических гипотез исследования на выборках испытуемых каждой возрастной группы (дети 6-8 лет, подростки, юноши) были изучены: 1) психологические причины нарушений прохождения нормативных образовательных кризисов; 2) специфика прохождения образовательных кризисов обучающимися, находящимися на различных стадиях прохождения возрастных кризисов, с разным уровнем субъектности; 3) эффективность психолого-педагогического сопровождения обучающихся в периоды образовательных кризисов; 4) сформированность субъектных качеств обучающихся с различным опытом дополнительного образования на предыдущем образовательном уровне.

В главе 3 «Становление субъектности в возрастном и образовательном кризисах детей 6-8 лет» проанализирована специфика прохождения нормативного кризиса адаптации первоклассниками с разным уровнем субъектности, представлено содержание психолого-педагогического сопровождения становления субъектности младших школьников, а также раскрыты особенности развития субъектности детей 6-8 лет в условиях дополнительного образования.

В исследовании особенностей прохождения нормативного кризиса адаптации к обучению в начальной школе приняли участие первоклассники в количестве 81 человек, обучающиеся в образовательных организациях общего образования г. Обнинска (школа 5, лицей «Держава»). Младшие школьники были обследованы в начале первого учебного года (сентябрь), середине (январь), конце (апрель-май), а также в конце обучения в начальной школе – в 4 классе. Успешность прохождения адаптационного кризиса оценивалась нами по показателям информационного, регуляционного и аффективного критериев. Интеллектуальные ресурсы первоклассников оценивались с помощью стандартных прогрессивных матриц (СПМ) Д. Равена, внутренняя позиция школьника – с помощью методики Т.А. Нежновой, самооценка – с помощью методики «три дома», эмоциональная привлекательность ребёнка для одноклассников – с помощью социометрической методики «Секрет» Т.А. Репиной. В соответствии с программой исследования в начале (сентябрь), середине (январь) и конце (апрель-май) учебного года нами было проведено обследование выборки первоклассников с помощью пакета психодиагностических ме-

тодик. Оценка показателей успешности прохождения первоклассниками адаптационного кризиса производилась в конце учебного года в соответствии с интегральными показателями критериев адаптации.

На первом этапе анализа данных с помощью кластерного анализа (метод К-средних) выборка первоклассников была разделена на три кластера по степени сформированности внутренней позиции школьника (ВПШ). К первому кластеру (52%) были отнесены дети со сформированной к началу учебного года ВПШ. Во второй кластер (27%) вошли дети, у которых ВПШ формировалась в течение первого полугодия, а в третий (21%) – дети с несформированной в течение учебного года ВПШ. Статистически значимые различия между кластерами по возрасту и уровню интеллектуального развития не выявлены. Значения показателя внутренней позиции школьника в кластерах первоклассников представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Значения показателя сформированности внутренней позиции школьника (по методике Т.А.Нежной) в кластерах первоклассников

Кластер	Значения показателя сформированности внутренней позиции школьника					
	сентябрь		январь		май	
	М	σ	М	σ	М	σ
Кластер 1	6,62	0,49	6,54	0,74	6,4	0,91
Кластер 2	4,11	0,96	6,61	0,7	6,11	0,96
Кластер 3	4,36	1,9	4,79	0,97	3,43	1,16

Анализ различий между кластерами по показателю сформированности ВПШ проводился с помощью U-критерия Манна-Уитни. Были установлены достоверные различия между кластерами 1 и 2-3 в сентябре ($U=0$, $p<0,00$), между кластерами 1-2 и 3 в январе и мае ($U=18$, $p<0,00$), ($U=11$, $p<0,00$) соответственно, что свидетельствует о чёткости разделения кластеров на высоком уровне статистической значимости и позволяют нам сделать вывод об особенностях динамики ВПШ в выделенных трёх кластерах. Результативность прохождения адаптационного кризиса в соответствии с показателями информационного (успеваемость в конце учебного года), регуляционного (соблюдение норм поведения и общения в образовательном процессе с одноклассниками и учителем) и аффективного (отсутствие внешних проявлений эмоционального неблагополучия) критериев прохождения адаптационного кризиса первоклассниками оценивалась методом экспертной оценки. Результаты статистического анализа различий между кластерами по информационному, регуляционному и аффективному критериям прохождения кризиса адаптации первоклассниками представлены в таблице 3.

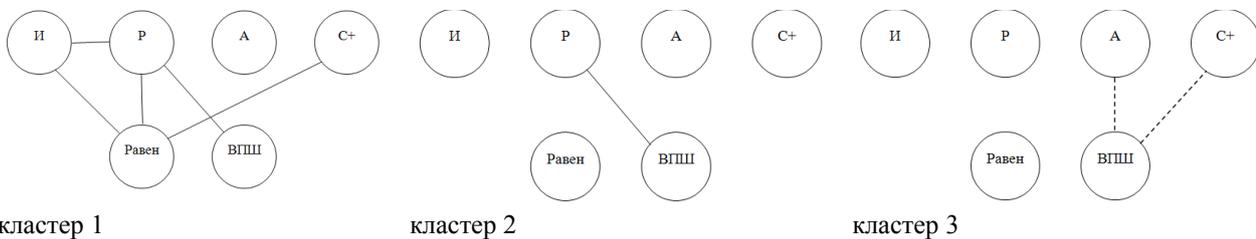
Полученные результаты свидетельствуют, что первоклассники со сформированной до начала школьного обучения ВПШ (1 кластер) в конце учебного года имеют в сумме самые высокие показатели позитивного прохождения адаптационного кризиса. Показатели адаптации первоклассников, ВПШ которых сформировалась в течение первого года обучения (2 кластер), не имеют значимых отличий от 1 кластера по интеллектуальному и регуляционному критериям, но показывают более низкие показатели по аффективному критерию, что свидетельствует о происходящей психологической перестройке, связанной с одновременным течением возрастного и образовательного кризисов. По регуляционному критерию адаптации у этой группы обучающихся самые высокие показатели, что также свидетель-

ствуует о недавнем прохождении возрастного кризиса. Первоклассники, отнесённые нами к 3 кластеру (ВПШ не сформирована ни к началу обучения в школе, ни в течение первого класса) показывают значительно более низкие результаты прохождения адаптационного кризиса по информационному и регуляционному критериям, несмотря на то, что уровень их интеллектуального развития не отличается от первоклассников других кластеров.

Таблица 3 – Статистическая значимость различий по критериям адаптации (по U-критерию Манна-Уитни)

Критерии адаптации	Значения U-критерия Манна-Уитни и уровень статистической значимости различий между показателями в кластерах		
	Кластер 1 - Кластер 2	Кластер 1 - Кластер 3	Кластер 2 - Кластер 3
Информационный	U = 257.5 ; p = 0,28	U = 149.0 ; p = 0,03	U = 91.5 ; p = 0,2
Регуляционный	U = 265.5 ; p = 0,36	U = 162.5 ; p = 0,07	U = 71.5 ; p = 0,04
Аффективный	U = 192.0 ; p = 0,02	U = 227.5 ; p = 0,7	U = 79.0 ; p = 0,07

Ведущим критерием субъектности является способность оценивать свои возможности и соотносить их с объективными требованиями. Для эмпирической проверки использования своих ресурсов (в первую очередь – интеллектуальных) для достижения лучших результатов при прохождении адаптационного кризиса нами были изучены особенности взаимосвязи показателей прохождения адаптационного кризиса с интеллектуальными возможностями первоклассников (оцениваемых с помощью СПМ Д. Равена). Результаты анализа с использованием коэффициента ранговой корреляции Спирмена представлены на рисунке 3.



кластер 1

кластер 2

кластер 3

Обозначения. Критерии прохождения адаптационного кризиса: И – информационный, Р – регуляционный, А – аффективный. С+ – число положительных выборов от одноклассников по результатам социометрии (Т.Репина). Равен – результат выполнения теста СПМ Равена. Сплошные линии обозначают наличие положительной, пунктирные – отрицательной корреляционной связи по Спирмену ($p < 0,05$)

Рисунок 3 – Связь интеллектуального потенциала с показателями прохождения адаптационного кризиса первоклассниками с различной последовательностью возрастного и образовательного кризисов

Результаты свидетельствуют, что те школьники, которые прошли возрастной кризис к моменту поступления в школу (кластер 1), используют свой интеллектуальный потенциал в учёбе, выполнении правил поведения, установлении хороших взаимоотношений с одноклассниками. Школьники, возрастной кризис которых пришёлся на начало обучения в школе (кластер 2), используют свои ресурсы не полностью (так, например связь между уровнем интеллектуального развития с успеваемостью в этой выборке положительна, но статистически незначима, поэтому мы её не указали на диаграмме).

Становление внутренней позиции школьника у первоклассников второго кластера произошло в течение первого полугодия, ВПШ является для них новым ценным обретением. Именно по этой причине во втором кластере самый высокий показатель по регуляционному критерию прохождения адаптационного кризиса, и

связь этого критерия со сформированной внутренней позицией школьника, являясь одной из многих в первом кластере, является единственной во втором кластере. Школьники с так и не сформировавшейся к концу первого года обучения внутренней позицией школьника (кластер 3) не склонны к произвольному использованию своих интеллектуальных ресурсов для прохождения адаптационного кризиса. Возможно, они воспринимают начало школьного обучения как продолжение дошкольных игр. Именно с этим мы связываем наличие отрицательных корреляционных связей. Представляют интерес результаты обследования указанной выборки школьников в начале обучения в 4 классе. Были выявлены значимо более высокие показатели мотива «позиция школьника» в третьем кластере школьников по сравнению со школьниками третьего кластера ($U=57,5$; $p=0,026$). Это свидетельствует о запоздалом прохождении возрастного кризиса детьми из кластера 3: для них значимость ощущения себя школьником наступила лишь к концу обучения в начальной школе, тогда как для их одноклассников со сформированной внутренней позицией школьника к началу школьного обучения либо в течение первого года обучения ощущение себя школьником было особенно значимым в 1 классе.

В ходе обследования в 4 классе нами были также изучены особенности интеллектуального (СПМ Д. Равена) и личностного (СРQ Р. Кеттелла) развития школьников, а также их успеваемость. Также были собраны экспертные оценки учителей таких качеств обучающихся, как высокий уровень выполнения заданий, сообразительность, настойчивость, трудолюбие, любознательность, широта кругозора, самостоятельность. Результаты сопоставления экспертных оценок учителей свидетельствуют о большей выраженности субъектных качеств у испытуемых 1 кластера. Для них характерно выполнение заданий на высоком уровне, что значимо ($U=47$; $p=0,008$) превышает данный показатель у младших школьников третьего кластера. Также учителя более высоко оценили сообразительность, настойчивость, любознательность и кругозор у школьников третьего кластера по сравнению с первым и вторым кластерами. Вместе с тем, следует отметить высокие показатели любознательности и трудолюбия у школьников, отнесёнными нами к 3 кластеру. Это так же, как и выраженность мотивов саморазвития и позиции школьника может свидетельствовать о прохождении возрастного кризиса, хотя и с некоторым опозданием.

Оценка способности соотносить свои возможности с объективными требованиями, как ведущего качества субъекта производилась нами методом корреляционного анализа по Спирмену. С этой целью мы изучили особенности связи имеющих у четвероклассников личностных и интеллектуальных ресурсов с результативностью их учебной деятельности. Результаты анализа корреляционных связей показателей интеллектуального (СПМ Д. Равена) и личностного (СРQ Р. Кеттелла) развития школьников показали а) наличие значимых отрицательных корреляционных связей успеваемости (как по отдельным предметам, так и интегрального показателя) с пониженной самооценкой и тревожностью (фактор О); б) наличие в первом кластере и отсутствие в остальных кластерах значимых ($p<0,05$) корреляционных связей с успеваемостью как показателя интеллектуального развития, оцениваемого по результату выполнения СПМ Д. Равена, так и показателя интеллектуальной активности (фактор В опросника СРQ). Помимо этого, были выявлены многочисленные интеркорреляционные связи между личностными факторами (по СРQ Р. Кеттелла) у школьников первого кластера в отличие от школьников первого и второго кластеров.

Полученные результаты свидетельствуют, что в период нормативного кризиса адаптации у первоклассников, прошедших к моменту поступления в школу возрастной кризис, формируется важнейшее качество субъекта – умение использо-

вать свои интеллектуальные ресурсы для успешности учебной деятельности, выполнения правил поведения, установления хороших взаимоотношений с одноклассниками. И это субъектное качество сохраняется у них до конца обучения в начальной школе.

В третьей главе также представлены результаты экспериментального обоснования эффективности психолого-педагогического сопровождения первоклассников, основной идеей которого является создание условий для самостоятельного интеллектуального творчества младших школьников, способствующего развитию самосознания, активному использованию имеющихся ресурсов и их развитию, снятие эмоционального напряжения, получение удовольствия от интеллектуальной творческой деятельности. В основу программы психолого-педагогического сопровождения положена программа «Игра, творчество, развитие» (Г.Я. Ген, Е.В. Леонова, Т.В. Ляшко, Е.В. Тетенькина), переработанная нами совместно с С.С. Сергеевой в соответствии с целями эксперимента. Экспериментальная работа проводилась на базе муниципальных образовательных учреждений г. Обнинска: «Средняя школа №5» (экспериментальная группа: 24 первоклассника) и лицей «Держава» (контрольная группа: 30 первоклассников). Обе группы обучались по программе «Школа XXI века» (Н.Ф. Виноградова).

Анализ результатов эксперимента привёл к следующим выводам:

1. Показатели интеллектуального развития, оцениваемого с помощью СПМ Д. Равена, выросли как в экспериментальной (ЭГ), так и в контрольной (КГ) группах, однако в ЭГ произошли более выраженные изменения. Если в начале года различия по этому показателю между ЭГ и КГ не имели статистической значимости ($U = 262, p = 0,45$), то в конце года показатель интеллектуального развития в ЭГ стал значимо выше соответствующего показателя в КГ ($U = 242, p = 0,025$).

2. Начальный уровень учебной мотивации (октябрь) у первоклассников ЭГ оказался ниже, чем у первоклассников КГ, но в течение учебного года у первоклассников ЭГ происходило постепенное увеличение учебной мотивации (изменения статистически значимы: $T = 53,5, p = 0,01$), тогда как в КГ мотивация увеличилась незначимо.

3. Тревожность первоклассников ЭГ к концу года значимо уменьшилась ($T = 21,0; p = 0,005$) в отличие от КГ, где изменения не являются статистически значимыми ($T = 87,0; p = 0,121$).

4. Процентная доля первоклассников с позитивным отношением к одноклассникам и учителю значимо увеличилась в ЭГ ($\varphi^* = 2,502; p < 0,01$), в отличие от КГ ($\varphi^* = 0,413; p > 0,05$).

5. Первоклассники экспериментальной группы более свободны в выдвижении оригинальных идей и более склонны оценивать проблемную ситуацию с индивидуальной точки зрения, что является показателем становления субъектности.

Динамика протекания нормативного адаптационного кризиса у первоклассников экспериментальной и контрольной групп различается: прохождение кризиса школьниками экспериментальной группы было более интенсивным, по сравнению с контрольной группой. Учащиеся экспериментальной группы, имевшие по сравнению с учащимися контрольной группы больше проблем с усвоением программы и соблюдением норм и правил поведения в начале учебного года, быстрее справились с проблемами адаптационного периода, что подтверждается меньшим количеством пропусков занятий в экспериментальной группе (19%) по сравнению с контрольной (37%).

Также установлены особенности протекания нормативного адаптационного кризиса у первоклассников ЭГ и КГ с различным уровнем субъектности на начало учебного года. У первоклассников экспериментальной группы со сформированной

к началу обучения в школе внутренней позицией школьника (ЭГ1) в течение учебного года не произошло значимых изменений по этому показателю, а у их одноклассников с несформированной внутренней позицией школьника (ЭГ2) в течение года произошло значимое ($T=0$; $p=0,00$) повышение этого показателя. У первоклассников контрольной группы со сформированной к началу обучения в школе внутренней позицией школьника (КГ1) в течение учебного года произошло значимое снижение этого показателя ($T=5$; $p=0,038$), а у их одноклассников с несформированной внутренней позицией школьника (КГ2) произошло значимое ($T=2,5$; $p=0,03$) повышение этого показателя в течение первого полугодия, но затем он несколько снизился ($T=11$; $p=0,09$). В целом как в ЭГ, так и в КГ произошло сближение в показателях внутренней позиции школьника к концу учебного года. Анализ корреляционных связей показателей интеллектуального и творческого развития первоклассников групп ЭГ1, ЭГ2, КГ1, КГ2 с показателями информационного, регуляционного, аффективного критериев прохождения адаптационного кризиса привел к следующим выводам.

1. Первоклассники со сформированной внутренней позицией школьника (ЭГ1, КГ1) используют свои интеллектуальные и творческие ресурсы при прохождении адаптационного кризиса, в отличие от их одноклассников с несформированной на начало обучения в первом классе внутренней позицией школьника.

2. Первоклассники экспериментальной группы с несформированной на начало обучения в первом классе внутренней позицией школьника (ЭГ2) используют свои творческие способности, на развитие которых была направлена программа психологического сопровождения, «напрямую», для достижения более высоких показателей по успеваемости, тогда как первоклассники ЭГ1 используют свой творческий потенциал опосредованно: так, гибкость творческого мышления используется ими для повышения эмоционального благополучия. Эта категория обучающихся ожидаемо использует свои интеллектуальные ресурсы для достижения требуемых результатов в учёбе, но, в то же время, обращают на себя внимание отрицательные корреляционные связи интеллектуальных способностей и гибкости творческого мышления с показателем регуляционного критерия адаптации. С нашей точки зрения, данный факт отражает умение школьников группы ЭГ1 адекватно оценить ситуацию приоритета успеваемости над безукоризненным поведением в условиях поддержки развития творческого мышления как сопровождающим психологом, так и учителем в классе.

3. Менее всего связей показателей прохождения адаптационного кризиса с интеллектуальными и творческими ресурсами первоклассников отмечено в подгруппе первоклассников контрольной группы с несформированной на начало учебного года позицией школьника – КГ2.

Тем самым доказана эффективность психологического сопровождения в части развития способности использовать свои ресурсы для решения проблем, как ведущей характеристике субъектности.

В главе 3 диссертационного исследования представлены также результаты эксперимента по развитию субъектных качеств дошкольников и младших школьников в совместной творческой проектной деятельности и в условиях дополнительного образования. На примерах реализации программ творческого развития дошкольников в учреждениях дополнительного образования г.г. Обнинск и Байконур показано, что развитие творческих способностей в дошкольном возрасте оказывает положительное влияние на формирование субъектных качеств дошкольников. Нормативный образовательный кризис адаптации первоклассников, посещавших в дошкольном возрасте студии творческого развития, проходит, как показали результаты эмпирических исследований, без серьёзных проблем и более

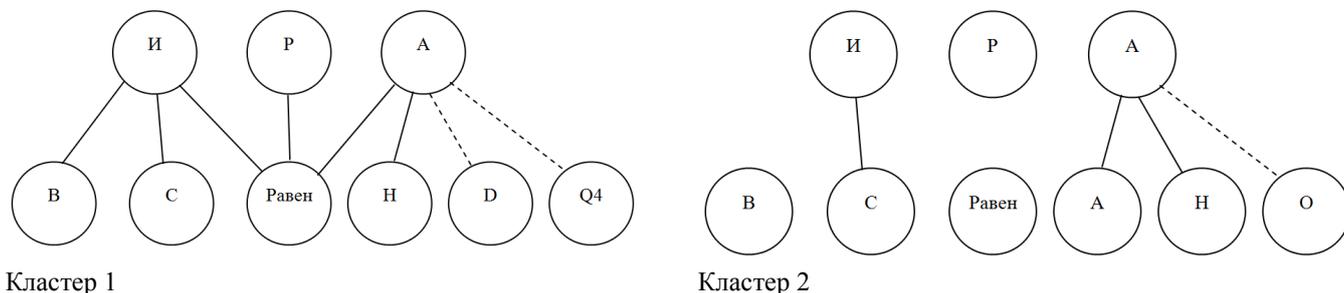
продуктивно, чем у их сверстников.

В главе 4 «Становление субъектности в возрастном и образовательных кризисах подростков» проанализирована специфика прохождения нормативных кризисов адаптации школьников с разным уровнем субъектности при переходе в основную школу и в начале профильного обучения, представлено содержание психолого-педагогического сопровождения становления субъектности подростков в периоды этих образовательных кризисов, а также раскрыты особенности становления субъектности подростков в дополнительном образовании.

Исследование особенностей прохождения кризиса адаптации к обучению в среднем звене школы пятиклассников с разным уровнем субъектности на фоне наступления подросткового кризиса проводилось нами на базе ГОУ лицей «МКШ им. В.Н. Челомея» (г. Байконур). В исследовании особенностей прохождения кризиса адаптации к обучению в среднем звене школы приняли участие 84 пятиклассника, а также педагоги в количестве 14 человек. Сбор данных под нашим руководством проводили О.Л. Лапина и Т.А. Шепетько. Школьники были обследованы в начале первого учебного года (сентябрь), конце (апрель-май), а также в конце следующего года обучения (в 6 классе). Особенности прохождения адаптационного кризиса оценивались нами в соответствии с определёнными критериями прохождения адаптационного кризиса и их показателями: информационный (успеваемость); регуляционный (поведение, общение с учителем и одноклассниками); аффективный (эмоциональное благополучие, низкий уровень тревожности). Для оценки психологических ресурсов подростков использовались СРQ Р. Кеттелла; тест школьной тревожности Л. Филлипса; СПМ Д. Равена, метод социометрии в модификации М.Р. Битяновой, опросник школьной мотивации, а также метод экспертных оценок и анализ документации (успеваемость по итогам года).

На первом этапе анализа данных методом кластерного анализа выборка пятиклассников была разделена на 2 кластера по степени выраженности субъектных качеств: ответственность (фактор G опросника СРQ Р.Кеттелла), осознанность поведения (фактор Q3 опросника СРQ Р.Кеттелла), мотивов обучения (мотивы достижения и саморазвития – МД и МС соответственно). В кластер 1 вошли пятиклассники (67%) с высокими значениями этих показателей, в кластер 2 – пятиклассники (33%) с более низкими значениями показателей выраженности субъектных качеств. Чёткость деления общей выборки на кластеры подтверждается высшим уровнем статистической значимости различий ($p < 0,001$) при использовании *U*-критерия Манна-Уитни для сопоставления значений показателей G, Q3, МС, МД в кластерах. Дальнейший сравнительный анализ показал, во-первых, отсутствие статистически значимых различий в уровне когнитивного развития обучающихся, которое оценивалось по результатам выполнения СПМ Д. Равена ($U=189,5$; $p=0,65$), и, во-вторых, статистически значимые ($p < 0,04$) различия между личностными характеристиками школьников по всем факторам СРQ, кроме В – интеллектуальная активность; С – эмоциональная устойчивость; Н – социальная смелость. Анализ личностных профилей привел нас к выводу, что у пятиклассников кластера 1 на фоне сформированности субъектных качеств отсутствуют негативные проявления возрастного подросткового кризиса. Они, по сравнению с пятиклассниками из кластера 2, отличаются большей эмоциональной открытостью, ответственностью и организованностью, а также меньшей импульсивностью и отсутствием стремления к доминированию. В отличие от них, у пятиклассников, отнесённых нами к кластеру 2, отмечены более высокие показатели по факторам О и Q4, относящихся к группе нейротизма, что свидетельствует о более тяжёлом протекании нормативного адаптационного кризиса, возможно, на фоне негативных

проявлений кризиса возрастного. Результаты корреляционного анализа связи показателей интеллектуального и личностного развития с показателями прохождения адаптационного кризиса пятиклассниками кластера 1 и низким кластера 2 представлены на рисунке 4.



Кластер 1

Кластер 2

Обозначения. Критерии прохождения адаптационного кризиса: И – информационный, Р – регуляционный, А – аффективный. Равен – результат выполнения теста СПМ Равена. А, В, С, D, Н, О, Q4 – факторы СРQ Р.Кеттелла. Сплошные линии обозначают наличие положительной, пунктирные – отрицательной корреляционной связи по Спирмену ($p < 0,05$)

Рисунок 4 – Связь показателей интеллектуального и личностного развития с показателями прохождения адаптационного кризиса пятиклассниками с высоким (кластер 1) и низким (кластер 2) уровнем субъектности.

Анализ корреляционных связей свидетельствует, что пятиклассники с более высоким уровнем субъектности (кластер 1) используют свои интеллектуальные и личностные ресурсы при прохождении нормативного образовательного кризиса адаптации в отличие от пятиклассников кластера 2, интеллектуальные и личностные ресурсы которых остаются неиспользованными: так, отсутствие корреляционной связи между показателями интеллектуального развития (фактор В СРQ и результат выполнения СПМ Д. Равена) и успеваемостью свидетельствует о том, что среди пятиклассников с низкой успеваемостью есть школьники с высоким уровнем интеллектуального развития, который не используется вследствие низкого уровня субъектности. Отметим и различие в использовании интеллектуальных способностей для налаживания взаимоотношений с одноклассниками: у пятиклассников кластера 1 связь между результатом выполнения теста Равена и количеством взаимных положительных социометрических выборов положительна и значима, а у пятиклассников кластера 2 значимой связи не выявлено.

О важности эмоциональной составляющей для позитивного прохождения адаптационного кризиса пятиклассниками свидетельствует наличие положительной значимой корреляционной связи в обоих кластерах информационного показателя прохождения адаптационного кризиса (успеваемость) с факторами эмоциональной стабильности (С) и социальной смелости (Н), но у пятиклассников кластера 2 эти факторы являются практически единственными предикторами позитивного прохождения адаптационного кризиса в отличие от кластера 1, где количество ресурсов, задействованных при прохождении нормативного образовательного кризиса, гораздо больше.

Следовательно, при прохождении нормативного образовательного кризиса адаптации к обучению в среднем звене школы ключевую роль играет сформированность таких субъектных качеств школьников, как ответственность, осознанность поведения, мотивы достижения и саморазвития.

В период от 6 до 9 класса многие школьники переживают индивидуальные адаптационные кризисы (экзистенциально-личностные, по В.И. Слободчикову), связанные с возрастным подростковым кризисом. К новообразованиям возрастного подросткового кризиса традиционно относятся открытие своего Я, возникновение рефлексии, осознание своей индивидуальности. Индикаторами нового уровня

субъектности являются появление целей в жизни и стремления к их достижению, ответственность за выбор и принятие решений (в том числе, при определении профиля обучения в старших классах).

Исследование особенностей прохождения кризиса адаптации к профильному обучению десятиклассников с разным уровнем субъектности проводилось нами на базе лицея «Держава» (г. Обнинск). В исследовании особенностей прохождения кризиса адаптации к профильному обучению приняли участие 36 десятиклассников, а также педагоги в количестве 4 человек в качестве экспертов. Сбор данных под нашим руководством проводили Н.В. Букетова и Ю.А. Плеханова. Школьники были обследованы в начале и конце учебного года. Успешность прохождения адаптационного кризиса оценивалась нами в соответствии с определёнными критериями прохождения адаптационного кризиса и их показателями: информационный (успеваемость); регуляционный (поведение, общение с учителем и одноклассниками); аффективный (эмоциональное благополучие, низкий уровень тревожности). Для оценки психологических ресурсов подростков использовались HSPQ Р. Кеттелла; стандартные прогрессивные матрицы Д. Равена, опросник учебно-профессиональной мотивации (А.А. Реан, В.А. Якунин), методика СЖО (Д.А. Леонтьев) а также метод экспертных оценок и анализ документации (успеваемость по итогам года).

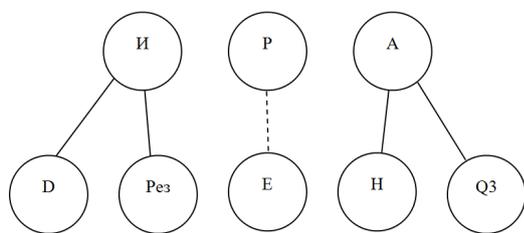
На первом этапе анализа данных с помощью кластерного анализа (метод К-средних) выборка десятиклассников была разделена на 2 кластера по степени выраженности субъектных качеств: ответственность (фактор G HSPQ Р.Кеттелла), мотив овладения профессией (M_проф), наличие целей в жизни (Цель), локус контроля – Я (ЛК-Я), локус контроля – жизнь (ЛК-Ж). В кластер 1 вошли десятиклассники (72%) с высокими значениями указанных показателей, в кластер 2 – десятиклассники (28%) с более низкими значениями показателей выраженности субъектных качеств. Чёткость разделения общей выборки на кластеры подтверждается высшим уровнем статистической значимости различий ($p < 0,001$) показателей субъектных качеств в кластерах. Дальнейший сравнительный анализ с помощью *U*-критерия показал, во-первых, отсутствие статистически значимых различий в уровне когнитивного развития обучающихся, которое оценивалось по результатам выполнения СПМ Д.Равена ($U=50,0$; $p > 0,05$), и во-вторых, статистически значимые ($p < 0,05$) различия между кластерами по факторам HSPQ: у 10-классников 1 кластера более высокие показатели по факторам A, C, F, G и более низкие по факторам O и Q2 (рис. 10). Данный факт, по нашему мнению, является подтверждением продолжающегося подросткового кризиса у школьников 2 кластера: для них свойственна повышенная тревожность, эмоциональная неустойчивость, тенденция к замкнутости и интроспекции. Следует также отметить, что по всем шкалам методики СЖО показатели 10-классников 1 кластера значимо ($p=0,017$) выше показателей 10-классников 2 кластера, как и по мотивам приобретения профессии ($p=0,03$), учения ($p=0,05$), отношения окружающих ($p=0,02$).

Изучение особенностей связи результата прохождения адаптационного кризиса (на конец учебного года) с имеющимися на начало учебного года психологическими ресурсами у десятиклассников с различным уровнем субъектности производилось нами с помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена. Результаты корреляционного анализа представлены на рисунке 5.

Анализ корреляционных графов привел к следующим выводам:

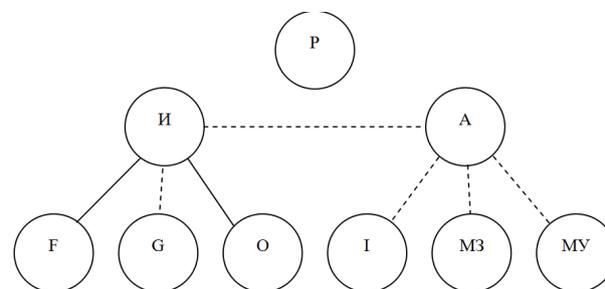
– интеллектуальные ресурсы не являются ключевым предиктором прохождения адаптационного кризиса десятиклассниками при переходе к профильному обучению (в отличие от первоклассников и пятиклассников);

- информационный показатель прохождения адаптационного кризиса десятиклассниками с высоким уровнем субъектности обусловлен их предыдущим опытом учебной деятельности, уверенностью в собственных силах и, в какой-то мере, демонстративностью, тогда как у десятиклассников с низкой субъектностью не существует единой тенденции ресурсной обусловленности информационного показателя;
- регуляционный показатель прохождения адаптационного кризиса при переходе к профильному обучению менее важен, чем при прохождении других нормативных образовательных кризисов: поведение в статусе школьника у них уже сложилось (именно поэтому, с нашей точки зрения, у десятиклассников с высоким уровнем субъектности регуляционный критерий адаптации обусловлен их конформностью, поведением в соответствии с ожиданием учителей);
- аффективный показатель прохождения адаптационного кризиса десятиклассниками с высоким уровнем субъектности обусловлен их организованностью, дружелюбностью и социальной смелостью;
- наличие отрицательных связей аффективного показателя с показателями мотивов приобретения знаний, учебной деятельности, а также с информационным показателем прохождения адаптационного кризиса десятиклассниками с низким уровнем субъектности во-первых, подтверждает наше предположение о незавершённости подросткового кризиса, а, с другой стороны, свидетельствует об «эмоциональном уходе» этой категории школьников из образовательной среды школы вследствие несформированности профессиональных намерений: учащиеся с высокой учебной мотивацией и высокими учебными показателями характеризуются эмоциональным неблагополучием и наоборот – десятиклассники с низкой учебной мотивацией и низкой успеваемостью чувствуют себя эмоционально комфортно, что свидетельствует о безразличии указанной категории респондентов к учебной деятельности.



Кластер 1

Обозначения. Критерии прохождения адаптационного кризиса: И – информационный, Р – регуляционный, А – аффективный. Равен – результат выполнения теста СПМ Равена. А, В, С, D, H, O, Q4 – факторы HSPQ Р.Кеттелла. Сплошные линии обозначают наличие положительной, пунктирные – отрицательной корреляционной связи по Спирмену ($p < 0,05$)



Кластер 2

Рисунок 5 – Связь показателей интеллектуального и личностного развития с показателями прохождения адаптационного кризиса десятиклассниками с высоким (кластер 1) и низким (кластер 2) уровнем субъектности.

В четвёртой главе также представлены результаты экспериментальной апробации психолого-педагогического сопровождения нормативных образовательных кризисов пятиклассников и десятиклассников. Экспериментально доказано, что психолого-педагогическое сопровождение адаптационного кризиса пятиклассников в форме социально-психологического тренинга развития субъектных качеств с использованием методов развития творческих способностей способствует развитию школьной мотивации, коммуникативных способностей, повышению интереса к учебе и снижению школьной тревожности. У пятиклассников, уже вступивших в период возрастного подросткового кризиса отмечено сглаживание негативных поведенческих проявлений кризиса и повышение эмоциональной устойчивости.

Психолого-педагогическое сопровождение адаптационного кризиса десятиклассников с использованием разработанного нами совместно с Д.Б. Ухановой и Ю.Ю. Марышевой тренинга «Развитие коммуникативных навыков с помощью решения творческих задач» и коуч-практикума Л.В. Брендаковой «Навстречу призванию». Проводились упражнения, направленные на запуск у обучающихся процессов самопознания, рефлексии, а также расширения представлений о себе и профессиональном мире, активизацию профессиональной направленности и намерений с позиций субъектов будущей профессиональной деятельности. Психологическое сопровождение включало в себя проведение развивающей психодиагностики с помощью анкеты оптанта, анкеты «Ориентация» И.Л. Соломина, опросника Дж. Голланда с последующим индивидуальным профконсультированием по результатам обследования. В диссертации приведены результаты статистического анализа данных, убедительно доказывающего, что в экспериментальной группе (в отличие от контрольной) произошли значимые изменения по учебному и коммуникативному компонентам учебной мотивации, а также рост одного из ключевых показателей субъектности – наличие целей в жизни (оценивался по шкале СЖО «Цели в жизни»).

В заключительном параграфе главы 4 представлены результаты исследования влияния полноты образовательной среды в подростковом возрасте на сформированность субъектных качеств к началу обучения в вузе. В исследовании приняли участие 193 студента первого курса ИАТЭ НИЯУ «МИФИ», представители более 20 регионов РФ. Субъектные качества студентов изучались с помощью опросника 16PF Р. Кеттелла, методики диагностики учебно-профессиональной мотивации А.А. Реана и В.А. Якунина, теста СЖО Д.А. Леонтьева.

Опыт внешкольной деятельности студентов в подростковом возрасте определялся методом ретроспективного анализа с помощью метода анкетного опроса по категориям: спорт, техническое творчество, шахматы, кружки по школьным предметам, клубы старшеклассников (туристические, патриотические, школы лидеров), театральные и хореографические студии, художественная школа, музыкальная школа. Контрольную группу (33 чел.) составили студенты, которые не посещали занятий в системе дополнительного образования в период обучения в школе. В результате исследования выявлены более высокие значения по всем показателям мотивационной сферы у студентов с опытом дополнительного образования по сравнению с контрольной группой, кроме мотива «получение стипендии». Высокие показатели по мотивам «приобретение знаний», «овладение профессией», «получение диплома», «учебный процесс» и «одобрение окружающих» имеют студенты, занимавшиеся изобразительной деятельностью. Студенты, принимавшие участие в работе клубов старшеклассников различной направленности (лидерской, патриотической, туристической), ориентированы на приобретение знаний, одобрение окружающих, а также им интересен сам учебный процесс в вузе. У этой категории респондентов также отмечены более высокие показатели осмысленности жизни, и в первую очередь – наличие жизненных целей, призвания, намерений в жизни.

У студентов, посещавших кружки по школьным предметам (преимущественно профильным и английскому языку), по сравнению со студентами контрольной группы, отмечены более высокие мотивы «получение знаний» и «одобрение окружающих», а также – более низкие значения по шкале «результат» теста СЖО, что свидетельствует о неудовлетворённости прожитой частью жизни. По нашему мнению, эти данные свидетельствуют о том, что ограничение дополнительного образования школьников лишь изучением «нужных» школьных предметов не способствуют ощущению значимости настоящего периода жизни, что приводит к не-

удовлетворённости его оценки. Можно сказать, что род выбранных внешкольных занятий моделирует отношение к жизни. Выбирая для ребёнка исключительно «полезные» виды дополнительных занятий, лишая его права самостоятельного выбора, родители моделируют поведение, ориентированное преимущественно на «одобрение окружающих». Личностные качества субъекта более выражены у студентов, занимавшихся спортом, шахматами и музыкой. Так, у спортсменов оказались более выраженными такие качества, как открытость, гибкость в поведении, ответственность, коллективизм. У студентов, занимавшихся ранее шахматами, более высокой оказалась нервно-психическая устойчивость и в целом – личностный адаптивный потенциал. Занятия музыкой, как показали полученные нами результаты, наряду с гибкостью в поведении, открытостью, эмоциональностью, способствуют повышению самооценки и уверенности в себе, настойчивости в достижении целей. У студентов, получивших музыкальное и художественное дополнительное образование, более высокие показатели экстраверсии и готовности к коллективной деятельности. В целом результаты сравнительного анализа свидетельствуют о более высоких показателях развития субъектных качеств (самостоятельность, ответственность, показатели самоактуализации личности, активное участие в общественной работе) у детей и подростков, занимающихся различными видами творческой деятельности в учреждениях дополнительного образования, по сравнению с их сверстниками, не посещающими таких занятий.

В главе 5 «Становление субъектности в возрастном и образовательном кризисах юношеского возраста» проанализирована специфика прохождения нормативного кризиса адаптации первокурсниками вуза с разным уровнем субъектности, определены психологические ресурсы преодоления кризиса юношеского возраста и нормативного кризиса адаптации студентами вуза, представлено содержание психолого-педагогического сопровождения становления субъектности студентов вуза.

В исследовании особенностей прохождения нормативного кризиса адаптации к обучению в вузе приняли участие первокурсники Обнинского института атомной энергетики НИЯУ «МИФИ» в количестве 108 человек. Первокурсники были обследованы в начале первого семестра, конце второго семестра, а по итогам третьего семестра были собраны данные об их успеваемости.

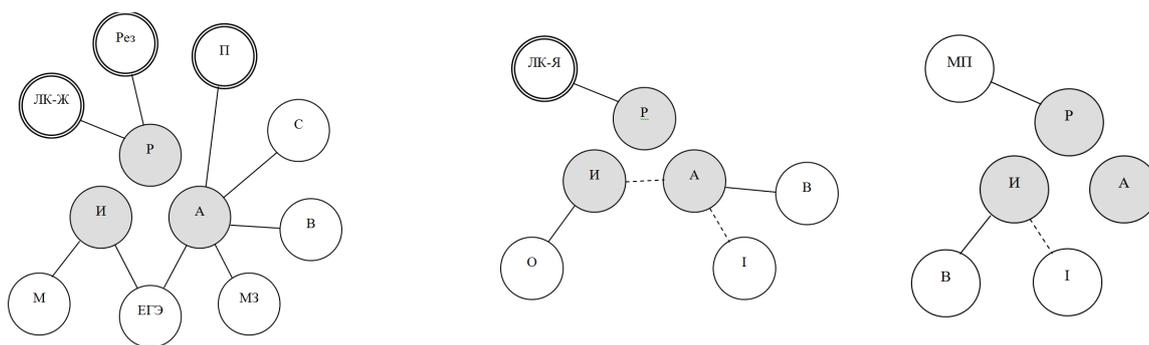
Для оценки психологических ресурсов и особенностей прохождения адаптационного кризиса первокурсниками использовались опросник 16PF Р. Кеттелла; опросник учебно-профессиональной мотивации (А.А. Реан, В.А. Якунин), многоуровневый личностный опросник (МЛО) «Адаптивность» (А.Г. Маклаков, С.В. Чермянин), методика СЖО (Д.А. Леонтьев) а также анализ документации (данные ЕГЭ и рейтинговые баллы по итогам семестра). Обследование первокурсников под нашим руководством проводила О.М. Гришина. Специфика прохождения адаптационного кризиса оценивалась нами в соответствии с показателями критериев адаптации: информационного, (рейтинговый балл по итогам 3 семестра), регуляционного (шкала моральной нормативности МЛО) и аффективного (шкала психотических реакций и состояний МЛО).

На первом этапе анализа данных с помощью кластерного анализа (метод К-средних) выборка первокурсников была разделена на 3 кластера по степени выраженности субъектных качеств: ответственность, организованность (факторы G и Q3 HSPQ Р. Кеттелла), мотивы получения знаний (МЗ) и овладения профессией (МП), наличие целей в жизни (Ц), локус контроля – Я (ЛК-Я), локус контроля – жизнь (ЛК-Ж). В кластер 1 вошли первокурсники (54%) с высокими значениями указанных показателей, в кластер 2 – первокурсники (31%) с низкими показателями личностных субъектных качеств, но с высокими мотивационными показателями

ми; в кластер 3 – первокурсники (31%) с низкими значениями всех показателей субъектности. Чёткость разделения общей выборки на 3 кластера подтверждается высшим уровнем статистической значимости различий ($p < 0,001$) показателей субъектных качеств в кластерах: кластер 1 достоверно отличается от кластеров 2 и 3 по показателям личностных субъектных качеств, кластер 3 достоверно отличается от кластеров 1 и 2 по мотивационным показателям. Статистически значимые различия между студентами кластеров 2 и 3 по показателям личностных субъектных качеств, а также между студентами кластеров 1 и 2 по мотивационным показателям отсутствуют. Заметим, что чётко разделить выборку на 2 кластера нам не удалось, поскольку группа студентов с низкими показателями личностных субъектных качеств оказалась неоднородной по мотивационным показателям. Часть студентов с низкой субъектностью имеет низкую учебно-профессиональную мотивацию (кластер 3): по всей видимости, это те студенты, которые оказались в вузе волей случая, а не по собственному ответственному выбору. Другая часть студентов с низкой субъектностью имеет высокие показатели учебно-профессиональной мотивации (кластер 2): эти студенты потенциально хотят учиться и получить профессию потому что «так надо», но жизненные цели у них ещё не определены. Следует отметить, что в кластерах 1 и 3 результаты ЕГЭ выше, чем в кластере 2 ($p < 0,02$ между 1 и 2 кластерами).

Дальнейший сравнительный анализ с помощью U-критерия показал статистически значимые ($p < 0,05$) различия между кластерами по факторам опросника 16PF Р.Кеттелла: у первокурсников 1 кластера по сравнению с первокурсниками кластеров 2 и 3 более высокие показатели по факторам А, С, G, Q3, а также более низкие (по сравнению с кластером 2) показатели по фактору О. На фоне высоких показателей осмысленности жизни и учебно-профессиональной мотивации полученные результаты свидетельствуют о более высоком уровне субъектности у первокурсников 1 кластера, и, по всей видимости, выбор направления обучения является их собственным выбором.

Особенности связи результата прохождения адаптационного кризиса с имеющимися психологическими ресурсами у первокурсников с различным уровнем субъектности производилось нами с помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена (рисунок 6).



Кластер 1

Кластер 2

Кластер 3

Обозначения. И – информационный, Р – регуляционный, А – аффективный критерии прохождения адаптационного кризиса; ЛК-Я, ЛК-Ж, П, Рез – шкалы СЖО; В, С, Н, I, М, О – факторы опросника 16PF; МЗ, МП – мотивы приобретения знаний и получения профессии. Сплошные линии обозначают наличие положительной, пунктирные – отрицательной корреляционной связи по Спирмену ($p < 0,05$)

Рисунок 6 – Связь показателей интеллектуального и личностного развития с показателями прохождения адаптационного кризиса первокурсниками вуза.

Анализ корреляционных графов приводит к следующим выводам:

– первокурсники вуза с высоким уровнем субъектности (кластер 1) широко используют имеющиеся ресурсы при прохождении нормативного адаптационного

кризиса в отличие от первокурсников с низким уровнем субъектности (кластеры 2 и 3);

– уровень подготовки студента (по результатам ЕГЭ) является значимым фактором его успеваемости лишь для студентов с высоким уровнем субъектности (кластер 1), тогда как для студентов с низкой субъектностью значимыми факторами успеваемости являются тревожность (кластер 2), интеллектуальная активность и реализм (кластер 3);

– регуляционный критерий адаптации первокурсников обеспечивается мотивационно-ценностными ресурсами: уверенностью управлять собственной жизнью и высокой оценкой достигнутых результатов (кластер 1), интернальностью (кластер 2), познавательной мотивацией (кластер 3); однако следует отметить, что диапазон значений указанных показателей в кластерах 2 и 3 ниже диапазона значений в кластере 1;

– эмоциональное благополучие при прохождении адаптационного кризиса (аффективный критерий) в кластерах 1 и 2 обеспечивается интеллектуальной активностью, а также эмоциональной устойчивостью, мотивацией получения знаний, удовлетворённостью от процесса обучения (кластер 1) и реалистичностью (кластер 2);

– отсутствие значимых корреляционных связей показателя аффективного критерия адаптации с психологическими ресурсами первокурсников кластера 3 свидетельствует об отсутствии единых тенденций использования внутренних ресурсов эмоционального благополучия у первокурсников этой категории и может говорить о поиске внешних ресурсов, в том числе и асоциальных.

Исследование психологических ресурсов преодоления кризиса юношеского возраста и нормативного кризиса адаптации студентами вуза привело нас к выводу, что студенты, успешно прошедшие кризис адаптации, обладают сходным набором психологических характеристик, имеющих различную выраженность на различных этапах юношеского кризиса, соответствующих первому, второму и третьему курсам обучения. Полученные результаты свидетельствуют, что для успешного прохождения нормативного образовательного кризиса адаптации в начале обучения в вузе важным ресурсом наряду со школьной подготовкой является сформированность у первокурсников субъектных качеств, и в первую очередь – организованности, ответственности, высокого самоконтроля поведения, учебно-профессиональной мотивации, самостоятельности учебной деятельности. Нами доказано, что эти качества являются ключевыми для успешного обучения на первых трёх курсах вуза. Полученные результаты обозначили противоречие между требованиями сформированности субъектных качеств первокурсников к началу обучения в вузе для успешного прохождения кризиса адаптации, и отсроченным началом юношеского возрастного кризиса, который у современных студентов наступает на 2-3 курсе.

При поступлении в вуз современного выпускника школы наиболее ярко проявляется обозначенная В.И. Слободчиковым проблема десинхронизации ступеней образования и возрастных периодов развития. Отсутствие (особенно в технических вузах) психолого-педагогической подготовки у преподавателей и кураторов студенческих групп усиливают эту проблему: начиная с момента вхождения в образовательную среду вуза к студенту предъявляются требования с позиций субъектных качеств, которые, по мнению преподавателей, должны быть уже сформированы по итогам возрастного кризиса.

В заключительном параграфе главы 5 раскрыты две составляющие психолого-педагогического сопровождения становления субъектности студентов вуза: непосредственное психолого-педагогическое сопровождение первокурсников и опо-

средованное, через повышение психолого-педагогической компетентности преподавателей. Представлены результаты экспериментальной апробации программы психолого-педагогического сопровождения первокурсников, включающей развитие самостоятельности учебной деятельности, саморегуляции эмоционального состояния, а также развитие коммуникативных умений в процессе совместного решения творческих задач. В соответствии с полученными результатами у студентов экспериментальной группы, в отличие от студентов контрольной группы к концу года повысились показатели нервно-психической устойчивости ($T = 0$, $p = 0,000$) и коммуникативных способностей ($T=8$, $p=0,046$). По результатам зимней сессии в экспериментальной группе было отчислено 12,5 % студентов, в контрольной группе – 50 %. Результаты проведённого в конце учебного года опроса показали, что занятия помогли сплочению группы и конструктивному общению с преподавателями, выработке уверенности в себе через самопознание.

Отсроченные результаты психолого-педагогического сопровождения первокурсников свидетельствуют о том, что по итогам 3 курса в контрольной группе было отчислено 59 % первоначального состава группы, из которых 9 % продолжили обучение со следующим курсом. В экспериментальной группе к концу группы было отчислено 38 %, из которых половина продолжили обучение по той же специальности со следующим курсом. 78 % студентов экспериментальных групп в период обучения на 4 курсе связывают будущую профессиональную деятельность с получаемой специальностью, тогда как в контрольной группе доля таких студентов 59 %. Следует также отметить, что к концу обучения более 35 % студентов экспериментальной группы, помимо отличной учёбы, являлись победителями конкурсов студенческих научных работ, отмечены различными студенческими наградами, получали именные и повышенные стипендии, тогда как в среднем по институту процент таких студентов, как правило, не превышает 10–12 %.

Анализ проведённых анкетных опросов студентов и преподавателей показал изменение в современных условиях роли преподавателя вуза, сместившейся в сторону наставничества, тьюторства, научного руководства, передачи личностного знания (М. Полани). Психолого-педагогическая компетентность преподавателей вуза является важным фактором разрешения проблемы десинхронизации возрастного и образовательного кризиса студентов начальных курсов. На основе подхода Р. Стернберга и Е.Л. Григоренко нами были разработаны стратегии поддержки становления субъектности студентов, развития их творческой личности: позитивное отношение к сомнениям студентов, стимулирование нового взгляда на проблему; поддержка стремления к интеллектуальному риску; оценка результата учебной деятельности с учётом творческой активности студента; обучение студентов организации времени для сочетания образовательной и научно-исследовательской деятельности; подготовка к препятствиям, поддержка веры в свои силы.

В диссертационном исследовании раскрыто содержание программы дополнительного профессионального образования преподавателей высшей школы, разработанной и реализованной в очном и дистанционном формате нами совместно с В.И. Сединым, В.В. Белеховым, Н.С. Литвиненко и А.В. Хавыло. Особое внимание в программе уделено методам создания личностно-развивающей педагогической ситуации через педагогическую поддержку (по В.В. Серикову): откровенное общение преподавателя с обучающимся, обсуждение учебных и жизненных проблем, понимание и принятие его как личности, что способствует актуализации внутренних ресурсов личности, сил ее саморазвития.

В Заключении диссертационного исследования сформулированы основные выводы и обозначены перспективы дальнейших исследований проблемы станов-

ления субъектности.

В выполненном исследовании предложен подход к рассмотрению нормативных образовательных кризисов с позиций становления субъектности обучающихся, качественные скачки которой происходят в нормативных возрастных кризисах. Теоретический анализ категорий субъекта и субъектности показал, что субъектность, как иницирующе-творческое начало в человеке, проявляется в самостоятельной постановке цели и актуализации своих ресурсов для её достижения в осознанной активности. Становление субъектности начинается в младенческом возрасте и продолжается в течение всей жизни. На ступени персонализации (7-18 лет) субъектность является нормой развития самосознания, и на основе новообразований каждого возраста выходит на новый виток своего становления в результате прохождения нормативных возрастных кризисов. Наступление и особенности течения возрастных кризисов определяется индивидуальной спецификой качественных сдвигов в самосознании в процессе рефлексии результатов деятельности и общения ребёнка. Общие критерии субъектности определяются для каждого возраста по эффективности решения задач развития и включают соответствующие возрасту ребёнка сформированность Я-концепции, стремление к саморазвитию и самоактуализации, мотивацию к достижению поставленных целей, осознание проблем и активное использование своих ресурсов для их решения, сознательную самоорганизацию, инициативность и ответственность в деятельности по достижению поставленных целей.

Становление субъектности ребёнка, связанное с решением задач возрастного развития, происходит в непрерывном образовании, которое в проведённом исследовании понималось как последовательность непрерывно сменяющихся друг друга образовательных пространств обучающегося на основе его индивидуальной избирательности. На каждом этапе развития образовательное пространство подрастающего человека включает в себя формальное, неформальное и информальное образование, при этом дискретность формального образования по причине заданной социумом уровневой системой образования объективно обуславливает существование нормативных образовательных кризисов адаптации в 1 классе (начало школьного обучения), 5 классе (переход в среднее звено), 10 классе (переход к профильному обучению); в период перехода к профессиональному образованию (1 курс вуза, либо 1 курс колледжа или техникума).

В соответствии с разработанной концепцией становления субъектности в нормативных возрастных и образовательных кризисах прохождение нормативных кризисов адаптации с приобретением новых субъектных качеств обусловлено внешними и внутренними условиями. Общим для всех категорий обучающихся внутренним условием прохождения нормативного кризиса адаптации является психологический ресурс (индивидуально-психологические способности, мотивационно-ценностные качества, коммуникативные навыки, а также необходимый уровень сформированности учебной деятельности). При переходе на новый образовательный уровень, соответствующий кризису рождения (1 класс, 1 курс вуза) внутренним условием позитивного прохождения нормативного образовательного кризиса также является сформированный уровень субъектности, как результат прохождения возрастного кризиса (сформированность внутренней позиции школьника у первоклассников, сформированность целей в жизни и учебно-профессиональной мотивации у студентов). Позитивное разрешение кризиса адаптации способствует развитию субъектности, проявляющемуся в умении использовать свои психологические ресурсы в целях достижения поставленных целей. Возрастной «кризис развития» (подростковый кризис) обрамляют два образовательных кризиса адаптации (переход в среднее звено в 5 классе и переход к профиль-

ному обучению в 10 классе). Прохождение образовательного кризиса 5 класса является менее проблемным у тех обучающихся, у которых возрастной подростковый кризис ещё не начался. В свою очередь, позитивный результат прохождения нормативного образовательного кризиса перехода к профильному обучению связан со сформированностью Я-концепции, как результата завершения подросткового кризиса.

Тем самым в развитие возрастной периодизации В.И. Слободчикова получены выводы о принципиальном различии формы разрешения возрастных «кризисов рождения» (детский кризис 6-7 лет, юношеский кризис) и подросткового «кризиса развития» в условиях непрерывного образования. Если для «кризисов рождения» условия новой ступени формального образования являются адекватной формой разрешения возрастного кризиса, и синхронизация возрастного «кризиса рождения» с соответствующим нормативным образовательным кризисом адаптации первоклассников и первокурсников вуза является важнейшим условием наращивания субъектности, то для «кризиса развития» (кризиса подросткового возраста) условия новой ступени формального образования не являются адекватной формой разрешения возрастного кризиса. Поэтому для разрешения подросткового кризиса с наращиванием субъектности необходимо шире использовать возможности неформального (дополнительного) образования, адекватные новому уровню самосознания подростка. Если же общество не предоставляет подросткам достаточно широкого спектра форм социального взросления, с возможностью выбора неформального образования, соответствующего интересам и склонностям ребёнка, то эту образовательную нишу занимает информальное образование без гарантий социальной приемлемости своего содержания.

Теоретически и эмпирически обосновано, что необходимыми внешними условиями успешного прохождения нормативных кризисов адаптации являются полнота горизонтальной составляющей непрерывного образования (формальное, неформальное, информальное образование в структуре образовательной среды), психолого-педагогическая компетентность взрослых участников образовательного процесса, психолого-педагогическое сопровождение становления субъектности обучающихся с использованием методов творческого развития. При благоприятных внешних факторах среды для успешности прохождения кризиса адаптации требуется меньше внутренних ресурсов, и наоборот: неблагоприятные внешние факторы требуют больших внутренних ресурсов для прохождения нормативного образовательного кризиса адаптации. Индивидуальная специфика прохождения образовательных кризисов определяется, во-первых, внутренней потребностью ребёнка к смене обстоятельств обучения и развития (образовательного уровня) и, во-вторых, – наличием ресурсов, необходимых для успешной учебной деятельности в новых обстоятельствах.

Школьники и студенты, успешно преодолевшие нормативный образовательный кризис адаптации, отличаются от своих сверстников, имеющих проблемы прохождения этого кризиса, по сформированности субъектных качеств: внутренней позиции школьника (первоклассники); учебной мотивации, ответственности, организованности, доброжелательности, стремлению к самоутверждению и самостоятельности (пятиклассники и шестиклассники); сформированности профессиональных намерений, осмысленности жизни, учебной мотивации, ответственности (десятиклассники); сформированности познавательной самостоятельности и исследовательского характера учебной деятельности, организованности, осмысленности жизни, умению находить эффективные способы достижения цели, способностью к самостоятельному принятию решения (первокурсники вуза). Полученные результаты свидетельствуют, что сформированность определённого уровня субъек-

ектности, как результата прохождения возрастного кризиса, является одним из важнейших факторов прохождения нормативного образовательного кризиса адаптации.

В результате проведённых эмпирических исследований особенностей протекания нормативных адаптационных кризисов на выборках первоклассников, пятиклассников, десятиклассников и первокурсников вуза подтвердилось положение о ведущем качестве субъекта – способности к активному использованию имеющихся ресурсов для решения возникающих проблем. У школьников и студентов с неформированными субъектными качествами ресурсы остаются потенциальными, не используются при прохождении нормативных адаптационных кризисов.

Определены возможности горизонтальной составляющей непрерывного образования в аспекте выработки психологических ресурсов успешности прохождения нормативных кризисов адаптации в формальном образовании. Если в формальном образовании происходит поэтапное развитие самостоятельности учебной деятельности обучающихся, то в неформальном и информальном образовании – развитие интересов и способностей, овладение способами организации практической деятельности, обогащение опыта творческой деятельности – как условий для формирования профессиональных намерений, выбора профессии, соответствующей внутренним потребностям. Наличие дополнительного образования, соответствующего интересам и способностям ребёнка, в структуре образовательной среды обучающегося способствует как становлению субъектности, так и развитию ресурсов, необходимых для преодоления образовательных кризисов. Это обусловлено, во-первых, заинтересованностью обучающихся, во-вторых, индивидуальным подходом со стороны преподавателей, и, в-третьих, отсутствием жёстких требований к графику учебного процесса, что позволяет направлять образование в русло творческого развития. Любая образовательная деятельность в сфере дополнительного образования, соответствующая интересам и способностям ребёнка, способствует развитию субъектных качеств мотивационно-ценностной сферы. При этом наибольшее влияние на личность обучающегося оказывают занятия спортом и музыкой.

Психолого-педагогическое сопровождение образовательных кризисов, основанное на применении технологий развития творческих способностей, способствует развитию субъектных качеств и психологических ресурсов, обеспечивающих нормальное течение образовательного кризиса. Использование методов развития творческих способностей позволяет развивать ресурсы с учётом индивидуальных особенностей прохождения обучающимся образовательного кризиса, поскольку в творческой самостоятельной деятельности происходит развитие субъектных качеств, а также существует возможность апробировать новые паттерны поведения. Использование в психолого-педагогическом сопровождении технологий, активизирующих творческое развитие обучающихся, способствует снятию эмоционального напряжения, повышению учебной и познавательной мотивации, а также сплочению коллектива обучающихся. Форма психолого-педагогического сопровождения зависит от возрастных особенностей обучающихся: в начальной школе психолого-педагогическое сопровождение имеет форму развивающих занятий и совместной творческой деятельности, способствующей развитию коллективного субъекта; при переходе в основную школу – форму тренингов и проектной деятельности, что помогает школьникам осознать свои индивидуально-психологические субъектные качества, актуальные возможности и их развитие; в десятом классе – форму профориентационного тренинга, способствующему формированию профессиональных намерений и развитию профессионально важных качеств, необходимых для интересующей профессии; на первом курсе вуза – пси-

хологический тренинг саморазвития с опорой на накопленный базис и открытие новых ресурсов.

В настоящем диссертационном исследовании становления субъектности подрастающего человека наше внимание было акцентировано на наиболее проблемных периодах развития ребёнка – периодах нормативных возрастных и образовательных кризисов. Результаты проведённого исследования показали, что субъектность является определяющим фактором преодоления нормативных образовательных кризисов с актуализацией имеющихся ресурсов. Тем самым была реализована одна из ключевых идей настоящего исследования: определить возможности всех форм непрерывного образования и психолого-педагогического сопровождения обучающихся с целью развития субъектных качеств, обеспечивающих прохождение кризисов адаптации с использованием развивающего потенциала нормативных кризисов адаптации для выработки психологических ресурсов дальнейшего развития и самоактуализации. Самореализация в жизни и профессии сегодня связана не только с выдающимися способностями, но и с готовностью субъекта максимально использовать имеющиеся психологические ресурсы для успешного достижения поставленных целей. Периоды нормативных адаптационных кризисов, являясь стрессовыми периодом для обучающихся, стимулируют становление субъектности при актуализации имеющихся ресурсов в ходе активного разрешения проблемных ситуаций.

Как показали результаты исследования, только полноценное проживание ребёнком каждого возраста с использованием возможностей всех форм непрерывного образования способствует формированию того уровня субъектности, который позволяет успешно использовать собственные ресурсы и возможности среды для саморазвития и самоактуализации. Накопленный субъектный опыт не только способствует успешной адаптации при переходе на следующий образовательный уровень, обеспечивая тем самым непрерывность образования, но и задает вектор дальнейшего саморазвития личности. Поэтому **перспективы** дальнейшего исследования проблемы становления субъектности человека на протяжении всей жизни мы связываем с разработкой в контексте антропологического подхода принципов амплификации развития и непрерывности образования во всех возрастах.

Основное содержание диссертационного исследования отражено в следующих публикациях автора объёмом 104 п.л.:

Научные статьи в изданиях, рекомендованных ВАК МОиН РФ:

1. Леонова, Е.В. Психолого-педагогические условия развития творческого мышления детей дошкольного и младшего школьного возраста в учреждении дополнительного образования / Е.В. Леонова // Дополнительное образование. – 2000. – №2. – С. XI-XIII. (0,4 п.л.)
2. Леонова, Е.В. Восприятие. Модуль образовательной программы «Игра, творчество, развитие» / Г.Я. Ген, Е.В. Леонова, Т.В. Ляшко, Е.В. Тетенькина // Дополнительное образование. – 2000. – №2. – С. XIII-XV. (0,3 п.л./0,1 п.л.)
3. Леонова, Е.В. Интеллектуальное и творческое развитие детей с помощью игры «Сложи узор». / Е.В. Леонова, Е.В. Тетенькина // Дошкольное воспитание. – 2000. – №4. – С. 16-24. (0,7 п.л./0,4 п.л.)
4. Леонова, Е.В. Возможности дополнительного образования по развитию интеллектуального и творческого потенциала детей / Е.В. Леонова // Дополнительное образование. – 2001. – №5. – С. 45-50. (0,5 п.л.)
5. Леонова, Е.В. Организация занятий в Творческой школе / Е.В. Леонова // Дополнительное образование. – 2001. – №7-8. – С. 33-38. (0,3 п.л.)
6. Леонова, Е.В. Некоторые особенности организации интеллектуально-творческих турниров / Е.В. Леонова // Дополнительное образование. – 2001. – №9. – С. 40-43. (0,3 п.л.)
7. Леонова, Е.В. Летний профильный лагерь / Е.В. Леонова // Дополнительное образование. – 2001. – №10. – С. 47-48. (0,2 п.л.)

8. Леонова, Е.В. Психологическое сопровождение образовательного процесса / Е.В. Леонова // Дополнительное образование. – 2001. – №11. – С. 39-40. (0,2 п.л.)
9. Леонова, Е.В. Адаптация студента к обучению в вузе: психологические аспекты. / В.И. Седин, Е.В. Леонова // Высшее образование в России. 2009. №7. С. 83–89. (0,6 п.л. / 0,3 п.л.)
10. Леонова, Е.В. Формирование общекультурных компетенций у студентов технического вуза. / Е.В. Леонова // Высшее образование в России. – 2010. – №2. – С. 124–131. (0,5 п.л.)
11. Леонова, Е.В. Психолого-педагогические проблемы подготовки кадров нового поколения в национальном исследовательском университете. Е.В. Леонова // Наука и образование (электронное издание). – 2011. – №1. (0,5 п.л.)
12. Леонова, Е.В. Адаптация в образовательной среде и развитие личности учащихся / Е.В. Леонова // Наука и школа – 2011. – №1. – С. 106–108. (0,3 п.л.)
13. Леонова, Е.В. Педагогическое мастерство и личность преподавателя. / Е.В. Леонова // Высшее образование в России. – 2011. – №4. – С. 112–115 (0,3 п.л.)
14. Леонова, Е.В. Внешние и внутренние факторы адаптации учащихся к обучению в основной школе / Е.В. Леонова // Начальная школа плюс До и После. – 2011. – №5. – С.79-82. (0,4 п.л.)
15. Леонова, Е.В. Развитие коммуникативных умений младших школьников в совместной творческой деятельности. / Е.В. Леонова, А.В. Плотникова // Начальная школа. 2011. №7. С. 91-96. (0,6 п.л. / 0,3 п.л.)
16. Леонова, Е.В. Формирование школьной зрелости в студии творческого развития / Е.В. Леонова // Начальная школа плюс До и После. – 2011. – №10. – С.86–90. (0,4 п.л.)
17. Леонова, Е.В. Развитие творческой личности студента в исследовательском университете. / Е.В. Леонова // Высшее образование в России. – 2012. – №1. – С.151–155. (0,3 п.л.)
18. Леонова, Е.В. Личностная компетентность школьника и методы её оценки /Е.В. Леонова // Начальная школа плюс До и После. – 2012. – №4. – С.8-13. (0,4 п.л.)
19. Леонова, Е.В. Адаптация и дезадаптация школьников в контексте требований новых федеральных образовательных стандартов [Электронный ресурс] / Е.В. Леонова, С.С. Шатова, Е.В. Щербакова // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. Т.6. №4. (0,6 п.л./0,3 п.л.)
20. Леонова, Е.В. Субъектность школьников и студентов как условие успешного прохождения нормативных образовательных кризисов. /Е.В. Леонова //Психология обучения, 2016, №7. С. 23-45. (1,2 п.л.)
21. Elena V. Leonova. Harmony in the educational environment: conformity between professional interests, skills and area of training of university entrants // International Journal of Psychology. Volume 51, Special Issue: 31st International Congress of Psychology, 24–29 July 2016, Yokohama, Japan. pp. 472-473. (0,1 п.л.)

Монографии:

22. Леонова, Е.В. Непрерывное образование и проблема адаптации детей и молодежи: Монография / Е.В. Леонова. – Шуя: Изд-во ГОУ ВПО «ШГПУ», 2011. – 166 с. (10 п.л.)
23. Леонова, Е.В. Психологическое обеспечение непрерывного образования: Монография / Е.В. Леонова. Москва: НИЯУ «МИФИ», 2014 – 276 с. (17 п.л.)

Учебные и учебно-методические пособия:

24. Леонова, Е.В. Игра, творчество, развитие. Учебно-методическое пособие. : Учебно-методическое пособие /Г.Я. Ген, Н.Е. Ковальчук, Е.В. Леонова, Т.В. Ляшко, Е.В. Тетенькина. – Обнинск: Изд-во Интерколледж, 1997. – 60 с. (3 п.л./0,6 п.л.)
25. Леонова, Е.В. Социально-профессиональное самоопределение учащихся в учреждениях дополнительного образования детей: Учебно-методическое пособие /А.Я. Журкина, С.В. Сальцева, Е.В. Леонова, С.Б. Попцов. – М, 2001. – 120 с. (5,2 п.л./1 п.л.)
26. Психолого-педагогическое обеспечение образовательного процесса в исследовательском университете: Учебное пособие /В.В. Белехов, Е.В. Леонова, Н.С. Литвиненко, В.И. Седин, А.В. Хавыло //под ред. Е.В.Леоновой – Москва: НИЯУ «МИФИ», 2011. – 232 с. (11,5 п.л./6 п.л.)
27. Леонова, Е.В. Методы психолого-педагогической оценки: Учебное пособие – Москва: НИЯУ «МИФИ», 2012. – 425 с. (26,5 п.л.)
28. Леонова, Е.В. Эмпирические методы психологического исследования: Учебное пособие – Москва: НИЯУ «МИФИ», 2014. – 320 с. (20 п.л.)

Избранные статьи в научных журналах, сборниках научных трудов:

29. Леонова, Е.В. Образовательная технология «Игра, творчество, развитие». / Е.В. Леонова // Сборник статей «Организация опытно-экспериментальной работы по проблемам развития системы дополнительного образования детей». Приложение к журналу «Внешкольник». Вып.3 1997. С.49-51. (0,3 п.л.)

30. Леонова, Е.В. Формирование творческого мышления детей дошкольного и младшего школьного возраста в учреждении дополнительного образования. / Е.В. Леонова // Непрерывное образование и самоопределение молодёжи. Пущино, 1998. С.44-45. (0,2 п.л.)
31. Леонова, Е.В. Интеллектуальная, мотивационная и произвольная сферы развития детей дошкольного возраста. / Е.В. Леонова, Е.Ф. Горбев // Сб. материалов школы-семинара «Энергетика и человек». Обнинск, 2001. С.180-182. (0,2 п.л./0,1 п.л.)
32. Леонова, Е.В. Некоторые аспекты использования фигурного теста Е.П.Торренса для диагностики творческого мышления детей дошкольного и младшего школьного возраста. / Е.В. Леонова // Психологическая диагностика. 2004. №1. С.41-50. (0,6 п.л.)
33. Леонова, Е.В. Социально-психологическая адаптация первокурсников как приоритетное направление деятельности психологической службы вуза. / Е.В. Леонова // Труды психологической службы в атомной энергетике и промышленности. Том 3. Обнинск: ИГ-Социн, 2007. С.81-84. (0,2 п.л.)
34. Леонова, Е.В. Психолого-педагогическая поддержка первокурсников в период их адаптации к обучению в техническом вузе. / Е.В. Леонова, О.В. Ермаченкова // Актуальные проблемы гуманитарных наук (психология, педагогика, история, социология) : Межвузовский сборник научных работ. Вып. 4. М., РГСУ, 2008. С. 80-85. (0,6 п.л./0,3 п.л.)
35. Леонова, Е.В. Психологический микроклимат в студенческой группе как фактор социально-психологической адаптации первокурсников. / Е.В. Леонова, С.Р. Хамидулина // Адаптация первокурсников к обучению в вузе: сб. науч. трудов; под ред. Е.В. Леоновой. Обнинск: ИАТЭ, 2008. С. 39-42. (0,1 п.л./0,05 п.л.)
36. Леонова, Е.В. Коммуникативная компетентность преподавателя вуза. / Е.В. Леонова // Адаптация первокурсников к обучению в вузе : сб. науч. трудов ; под ред. Е. В. Леоновой. Обнинск : ИАТЭ, 2008. С. 22-26. (0,2 п.л.)
37. Леонова, Е.В. Социально-психологическая адаптация первокурсников как приоритетное направление деятельности психологической службы вуза. / Е.В. Леонова // Адаптация первокурсников к обучению в вузе : сб. науч. трудов ; под ред. Е. В. Леоновой. Обнинск : ИАТЭ, 2008. С. 8-12. (0,2 п.л.)
38. Леонова, Е.В. Осмысленность жизни современных студентов. / Е.В. Леонова, Д.А. Дымов // Труды психол. службы в атомной энергетике и промышленности. Том 4. – Обнинск: ОНИЦ «Прогноз», 2010. – С.172-188. (0,7 п.л./0,5 п.л.)
39. Леонова, Е.В. Обеспечение непрерывности образования детей и молодёжи. / Е.В. Леонова // Сборник научных работ лауреатов конкурса им. Е.Р.Дашковой. Выпуск 5. – Калуга, 2011. – С. 133 – 148. (1 п.л.)
40. Леонова, Е.В. Психологические факторы дезадаптации студентов технического вуза. / Е.В. Леонова, И.В. Левина // Сборник научных работ лауреатов конкурса им. Е.Р.Дашковой, выпуск 7., Калуга, КГУ, 2013. С. 113-121. (0,8 п.л./0,4 п.л.)
41. Elena V. Leonova. Psychological Conditions of Continuing Education from School to University. / Elena V. Leonova // International Journal of Developmental and Educational Psychology. INFAD Revista de Psicología, №1-Vol.2, 2013. ISSN: 0214-9877. pp:195-202. (1 п.л.)
42. Леонова, Е.В. Социально-психологические аспекты подготовки персонала для атомной энергетике и промышленности в исследовательском университете // Личность профессионала в современном мире. Отв. ред. Л.Г.Дикая, А.Л.Журавлев. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. – С. 448-465. (1 п.л.)

Избранные материалы научных конференций, тезисы докладов:

43. Леонова, Е.В. Технологии дифференциации и индивидуализации развития творческого мышления детей. / Е.В. Леонова // Высокие технологии в педагогическом процессе. Тезисы докладов межвузовской научно-методической конференции. Н.Новгород. 2000, с.87-90. (0,5 п.л.)
44. Леонова, Е.В. Особенности применения теста Б.П.Никитина для диагностики интеллекта и креативности. / Е.В. Леонова // Психология образования : региональный опыт. Материалы II нац. научно-практич. конф. М., 2005, С.97-98. (0,2 п.л.)
45. Леонова, Е.В. Тренинг креативности как средство повышения учебной мотивации. / Е.В. Леонова // Психология образования : региональный опыт. Материалы II нац. научно-практич. конф. М., 2005. С.294-295. (0,3 п.л.)
46. Леонова, Е.В. Социально-психологическая адаптация первокурсников к обучению в ИАТЭ (Тезисы доклада). / Е.В. Леонова // Ананьевские чтения 2007. Материалы научной конференции СПб., 2007. (0,1 п.л.)
47. Леонова, Е.В. Содержание психологической поддержки первокурсников специальности «Атомные электрические станции и установки» в период адаптации к обучению в ИАТЭ (Тезисы доклада). / Е.В. Леонова, О.В. Ермаченкова // Безопасность АЭС и подготовка кадров. X Ме-

- ждународная конференция : Тезисы докладов (Обнинск, 1-4 октября 2007 г.). Часть 1. Обнинск : ИАТЭ, 2007. С.63. (0,1 п.л./0,05 п.л.)
48. Леонова, Е.В. Психолого-педагогические факторы адаптации первокурсников технических специальностей к обучению в ИАТЭ (Тезисы доклада). / Е.В. Леонова // Безопасность АЭС и подготовка кадров. X Международная конференция : Тезисы докладов (Обнинск, 1-4 октября 2007 г.). Часть 1. Обнинск : ИАТЭ, 2007. С.61. (0,1 п.л.)
49. Леонова, Е.В. Развитие профессионально важных качеств личности молодого специалиста в области атомной энергетики в период адаптации к обучению в вузе. / Е.В. Леонова // «Психология образования: подготовка кадров и психологическое просвещение»: Материалы IV Национальной научно-практической конференции. М., 2007. С. 392-394. (0,3 п.л.)
50. Леонова, Е.В. Психолого-педагогическое сопровождение самореализации студентов технического вуза (Тезисы доклада). / Е.В. Леонова // «Образование в России : психологические, педагогические, медицинские, экологические аспекты» : Материалы XII Всерос. научно-практической конференции. Калуга, 2008. С. 62-63. (0,1 п.л.)
51. Леонова, Е.В. Психолого-педагогическая поддержка самореализации социально активных студентов вуза. / Е.В. Леонова // «Психология и современное российское образование» : Материалы IV Всероссийского съезда психологов образования России. М., 2008. С. 475-476. (0,2 п.л.)
52. Леонова, Е.В. Проблема социально-психологической адаптации детей и молодежи в условиях непрерывного образования. / Е.В. Леонова // Материалы V Международной научно-практической конференции «Человек – Образование – Профессия». 6–8 июля 2009 года. – М.: ПИ РАО, МГППУ, 2009. – С.190-194. (0,3 п.л.)
53. Леонова, Е.В. Внутренние факторы успешности процесса социально-психологической адаптации первокурсников. / Е.В. Леонова, О.С. Анохина // Безопасность АЭС и подготовка кадров – 2009. XI Международная конференция: Тезисы докладов (Обнинск, 29 сентября – 2 октября 2009 г.) в 2-т. Т. 1. – Обнинск: НОУ «ЦИПК», 2009. – С.161–163. (0,2 п.л./0,1 п.л.)
54. Леонова, Е.В. Роль преподавателя вуза в формировании готовности студентов к непрерывному образованию. / Е.В. Леонова // Материалы VI Международной научно-практической конференции «Учитель. Преподаватель. Тренер». Том 2. 8-9 июля 2010 года. – М.: ПИ РАО, МГППУ, 2010. – С.107-111. (0,4 п.л.)
55. Леонова, Е.В. Адаптация первоклассников к обучению в школе средствами развития творческих способностей. / Е.В. Леонова, С.С. Сергеева // Ананьевские чтения – 2010. Современные прикладные направления и проблемы психологии: Материалы научной конференции, 19–21 октября 2010 г. Часть 2 / Отв. ред. Л.А. Цветкова. – СПб., 2010. – 592 с. С. 237-239. (0,1 п.л./0,05 п.л.)
56. Леонова, Е.В. Адаптация учащихся 5-6 классов к обучению в Международной Космической Школе г.Байконур. / Е.В. Леонова, О.Л. Лапина, О.Н. Свиридченко, Д.В. Шаталов // Психология образования: социокультурный ресурс Нац. образовательной инициативы «Наша новая школа» // Материалы VI Всерос. научно-практической конференции. – М., 2010. – С. 289–291. (0,3 п.л./0,1 п.л.)
57. Леонова, Е.В. Психолого-педагогические условия подготовки кадров нового поколения. / Е.В. Леонова // Университеты и общество. Сотрудничество и развитие университетов в XXI веке: Материалы III Международной научно-практической конференции. М., МГУ, 2011 – С.373–379. (0,45 п.л.)
58. Леонова, Е.В. Сопровождение адаптации пятиклассников с применением методов творческого развития. / Е.В. Леонова // Ананьевские чтения – 2011. Социальная психология и жизнь: Материалы научной конференции, 18–20 октября 2011 г., Санкт-Петербург / Отв. ред. А.Л. Свенцицкий. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2011. С. 307-309. (0,1 п.л.)
59. Леонова, Е.В. Развитие творческой личности студента вуза. / Е.В. Леонова // Психология образования: Детство как стратегический ресурс развития общества. Материалы VII Всероссийской научно-практической конференции. Москва, 13-15 декабря 2011, С.169-171. (0,4 п.л.)
60. Леонова, Е.В. Психологические условия непрерывности образования детей и молодёжи. / Е.В. Леонова // Ананьевские чтения – 2012. Психология образования в современном мире: Материалы научной конференции, 16-18 октября 2012 г., Санкт-Петербург / Отв. ред. Н.В.Бордовская. – СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2012.С. 269-270. (0,1 п.л.)
61. Леонова, Е.В. Психологическая служба исследовательского университета в условиях модернизации образования. / Е.В. Леонова // Материалы научно-практической конференции «Психологическая служба в высшем учебном заведении». Москва, МГПУ, 2012. С. 96-106. (0,6 п.л.)
62. Леонова, Е.В. Осмысленность жизни и отношение к будущей профессиональной деятельности абитуриентов и студентов ИАТЭ. / Е.В. Леонова, И.В. Левина, М.В. Пикина // Научная сессия МИФИ - 2013. Сборник аннотаций докладов. (0,1 п.л.)
63. Леонова, Е.В. Адаптация в образовательной среде и творческое развитие личности. / Е.В. Леонова // Материалы Всероссийской научной конференции «Идеи О.К. Тихомирова и А.В.

- Брушлинского и фундаментальные проблемы психологии». Москва, МГУ, 30 мая – 1 июня 2013 г. С. 323 – 325. (0,2 п.л.)
64. Леонова, Е.В. Психологические условия непрерывности образования / Е.В. Леонова // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития : материалы 11-й междунар. конф., Минск, 27–28 сентября 2013 г. Минск, 2013. – Вып. 11. – Ч. III. – С. 195–200. (0,5 п.л.)
65. Леонова, Е.В. Развитие личностной компетентности обучающихся средствами дополнительного образования // Психология образования: Модернизация психолого-педагогического образования. Материалы XI Всероссийской научно-практической конференции (Москва, 19-20 мая 2015) – М., 2015. 180 с. С. 189-192. (0,3 п.л.)
66. Леонова, Е.В. Адаптация обучающихся в условиях непрерывного образования // Образование через всю жизнь: Непрерывное образование в интересах устойчивого развития: материалы 13-й междунар. конф.: в 2 ч. / сост. Н. А. Лобанов; под науч. ред. Н. А. Лобанова и В. Н. Скворцова; ЛГУ им. А. С. Пушкина, НИИ соц.-экон. и пед. проблем непрерыв. образования. – Вып. 13. – СПб.: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2015. – Ч. II. – 516 с. С. 128-132 (0,4 п.л.)
67. Леонова, Е.В. Психологическое обеспечение непрерывного образования школьников и студентов // Материалы XI международной научно-практической конференции «Психология личностного и профессионального развития субъектов непрерывного образования» – СПб. : Нестор-История, 2015. – С. 232-236 (0,3 п.л.)
68. Леонова, Е.В. Прогнозирование дезадаптации школьников и студентов в новой образовательной среде // От истоков к современности: 130 лет организации психологического общества при Московском университете: Сборник материалов юбилейной конференции: В 5 томах: Том 4 / Отв. ред. Богоявленская Д. Б. – М.: Когито-Центр, 2015. – С. 124-127 (0,3 п.л.)
69. Леонова, Е.В., Борботько М.В. Личностные факторы академической успешности студентов инженерных направлений подготовки. // Личность, интеллект, метакогниции: исследовательские подходы и образовательные практики. Материалы I Всероссийской научно-практической конференции 20-21 мая 2016 г. Калуга: «Эйдос», 2016. С. 501-508. (0,5 п.л./0, 25 п.л.)
70. Леонова, Е.В. Становление субъектности в непрерывном образовании: история и современность // Образование через всю жизнь: Непрерывное образование в интересах устойчивого развития: материалы 14-й междунар. конф.: в 2 ч. / сост. Н. А. Лобанов; под науч. ред. Н. А. Лобанова и В. Н. Скворцова; ЛГУ им. А. С. Пушкина, НИИ соц.-экон. и пед. проблем непрерыв. образования. – Вып. 14. – СПб.: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2016. – Ч. II. С. 435-440. (0,4 п.л.)
71. Леонова, Е.В. Подготовка студентов инженерных специальностей к инновационной деятельности: стратегии развития творческой личности. // Психология личностно-профессионального развития: современные вызовы и риски: материалы XII международной научно-практической конференции. Москва 5-8 июля 2016 / Под ред. Л.М. Митиной. М.: ПИ РАО, 2016. С. 219-223. (0,3 п.л.)
72. Леонова, Е.В. Нормативные образовательные кризисы адаптации как проблемные точки в становлении субъектности // Психология стресса и совладающего поведения: ресурсы, здоровье, развитие : материалы IV Междунар. науч. конф. Кострома, 22–24 сент. 2016 г. : в 2 т. / отв. ред.: Т.Л. Крюкова, М.В. Сапоровская, С.А. Хазова. – Кострома : КГУ им. Н.А. Некрасова, 2016. – Т. 1. С. 339-341 (0,2 п.л.)
73. Elena V. Leonova The contents of the psychological and pedagogical support to first-year students during their adaptation in higher school / Elena V. Leonova, O.V. Ermachenkova // NPP Safety And Personnel Training. X International Conference : Abstracts. Part 2. Obninsk, 2007. p. 40. (0,1 п.л.)
74. Elena V. Leonova. Pedagogical and psychological factors in the first-year student's adaptation in higher school / Elena V. Leonova // NPP Safety And Personnel Training. X International Conference : Abstracts. Part 2. Obninsk, 2007. p. 38. (0,1 п.л.)
75. Elena V. Leonova. Psychological conditions of education continuity. [Text] / Elena V. Leonova // Lifelong Learning: Continuous Education for Sustainable Development : proc. Of the 11th int. conf., Minsk, September, 27–28, 2013 / Minsk Institute of Management; arr. V.V. Hedranovich; sci. ed. V.V. Hedranovich and N.V. Susha. – Minsk, 2013. – Vol. 11. – С. 172-176. (0,3 п.л.)
76. Elena V. Leonova. Continuous Education as a Professional Suitability Factor. / Elena V. Leonova // Lifelong Learning: Continuous Education for Sustainable Development : proc. Of the 12th int. conf., / sci. ed. N.A. Lobanov and V.A. Skvortsov –SPb, 2014. – Vol. 12. Part 2 – С. 280-282. (0,2 п.л.)
77. Elena V. Leonova. Lifelong learning and the problem of students' disadaptation in the new educational environment // 28th Int. Congress of Applied Psychology (ICAP-2014, 8-13 July), Paris, France. (0,1 п.л.)