

---

*И. А. Баева, А. Н. Тауренис*

**ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА  
В УСЛОВИЯХ НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ**

*Современная система образования находится в периоде постоянных изменений, такая динамика связана с наличием в образовательной среде многообразных ситуаций неопределенности. В статье представлены результаты эмпирического исследования индивидуальных особенностей саморегуляции педагогов, необходимых в проектировании своей профессиональной деятельности. Исследование направлено на выявление регуляторных основ навыка проектирования своей профессиональной деятельности, а также их взаимосвязи с такими личностными ресурсами педагогов, как «индивидуальная мера рефлексивности» и «толерантность к неопределенности».*

**Ключевые слова:** психологическое проектирование, профессиональная деятельность педагога, индивидуальный стиль саморегуляции, рефлексивность, толерантность к неопределенности.

*I. Baeva, A. Taurenis*

**PSYCHOLOGICAL PLANNING OF THE TEACHER'S PROFESSIONAL ACTIVITY  
UNDER THE CONDITIONS OF UNCERTAINTY**

*The contemporary system of education is constantly changing. Such dynamics is related to multiple and various situations of uncertainty in the educational milieu. The article dwells on the results of empirical study of individual peculiarities of teachers' self-regulation, which are necessary for planning professional activities. The research aims at the detection of key regulating skills of planning professional activities and their interrelation with such teacher's personal resources as individual reflexiveness measure and tolerance to uncertainty.*

**Keywords:** psychological planning, teacher's professional activity, individual pattern of self-regulation, reflexiveness, tolerance to uncertainty.

**Введение**

Жизнь и профессиональная деятельность педагога протекает в постоянной череде меняющихся событий, условий и обстоятельств. Одним из главных компонентов многих проблем являются излишне жесткие ожидания, чрезмерная степень субъективной определенности, которая превышает объективную предсказуемость. Новые компетентности и роли педагога как мастера в контексте школы неопределенности, навигатора в мире образования являются перспективами в современном обществе [1]. В связи с этим особую актуальность приобретают вопросы, связанные с функционированием, адаптацией и выра-

боткой личностью эффективных стратегий преодоления ситуаций, связанных с неопределенностью.

Педагогическая деятельность изобилует сегодня неопределенностью, иницирующей негативные изменения в личностном развитии, профессиональной деятельности, поведении и профессиональном общении, которые могут стать препятствием на пути реформы системы образования [8].

Ситуации неопределенности имеют важное значение в профессиональной деятельности педагога; характер и результаты профессиональной деятельности педагога всегда будут зависеть от степени неопределенности, возникающей в ней. Ситуации

---

высокой неопределенности в профессиональной педагогической деятельности обуславливают необходимость разработки и апробации таких нестандартных подходов в развитии педагога, которые бы не только позволяли сберечь профессиональное здоровье педагога при решении новых педагогических задач, но и способствовали профессиональному развитию [2, 3, 13].

В современной образовательной среде, выдвигающей особые требования к активной и самостоятельной личности, знания о своих личностных ресурсах могут пригодиться педагогу в управлении своей профессиональной деятельностью. В условиях неопределенности в системе образования современному педагогу необходимо умение проектировать свою профессиональную деятельность.

Существенной тенденцией современно-го проектирования является учет «человеческого фактора», то есть осознание своих личностных ресурсов. При проектировании профессиональной деятельности учитывается то, что педагог постоянно развивается и самосовершенствуется. Здесь большую роль играют личностные ресурсы педагога, такие как общий уровень саморегуляции, толерантность к неопределенности, индивидуальная мера рефлексивности.

В своей профессиональной деятельности педагог непрерывно сталкивается с ситуациями выбора целей деятельности, а также способов их достижения. Способность обеспечить адекватный ответ на требования изменяющихся средовых факторов может рассматриваться как необходимый ресурс успешного профессионала. Психическая саморегуляция рассматривается как целесообразная активность по организации и управлению поведением, деятельностью, психическим состоянием и процессами (В. И. Моросанова). Процесс саморегуляции способствует выработке гармоничного поведения, на его основе развивается способность управлять собой сообразно реализации поставленной цели, направлять свое

поведение в соответствии с требованиями жизни и профессиональными задачами.

Представления об индивидуальных и стилевых особенностях осознанной саморегуляции были созданы О. А. Конопкиным и В. И. Моросановой. Описаны две категории индивидуальных особенностей саморегуляции.

К первой категории отнесены индивидуальные различия в реализации регуляторных психических функций:

*Индивидуальные особенности планирования целей* — индивидуальные различия в выдвижении, принятии, удержании целей. Целеполагание является для саморегуляции системообразующим компонентом. Различия в планировании целей связаны с разной активностью по выдвижению целей, адекватностью этого процесса внешним и внутренним субъектным условиям, иерархичностью целей.

*Особенности моделирования*, то есть анализа внешних и внутренних условий деятельности и выделения комплекса условий, значимых для достижения целей. Модель значимых условий выполняет в психической регуляции деятельности функцию источника информации об условиях, учет которых необходим для определения программы реализации деятельности.

*Особенности программирования* предстоящих исполнительских действий, необходимых для достижения поставленной цели. В функции программирования входит антиципация компонентного состава предстоящих действий, способов, которыми они будут осуществляться, и собственно последовательности осуществления планируемых действий. Особенности контроля, оценивания и коррекции своей активности пронизывают весь процесс саморегуляции, так как на каждой стадии достижения цели происходит контроль актуального состояния системы и результатов действий путем их сличения с прогнозируемыми параметрами, оценка рассогласования и принятия решения о коррекции исполни-

---

тельских (управляющих) действий или переходе к следующей стадии реализации деятельности.

Ко второй категории относят индивидуальные особенности, которые характеризуют функционирование каждого компонента саморегуляции. Среди них называют: *адекватность* условий деятельности субъективно принимаемой модели условий, программы, способов контроля, критериев успешности и других блоков регуляции; *осознанность* представлений об условиях и программе действий, о контролируемых параметрах, о критериях успешности и т. д. в соответствии с их соотносительной значимостью для достижения цели; *гибкость* процесса регуляции, возможность внесения коррекции в функционирование различных регуляторных блоков, когда этого требуют условия деятельности; *надежность* и *устойчивость* функционирования регуляторных блоков и их структуры в условиях психической напряженности [11].

Человек выделяет в ситуации и среде то, что может ему обеспечить жизненную ориентацию, и пытается реализовать эти представления в своем поведении. Существует несколько моментов, общих для указанных образов и связанных с тем, что человек формирует образы: а) идеального (себя, другого, ситуации, среды); б) реального (что дано в настоящее время); в) возможностей, которые ему даны для преобразования реального в идеальное; г) собственных действий, позволяющих осуществить преобразование; д) того, что получится в результате преобразования [5].

Одним из необходимых личностных ресурсов в проектировании профессиональной деятельности является рефлексивность педагога. В психологии рефлексия (от лат. *reflexio* — обращение назад) — процесс самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний. Не осознав свои внешние и внутренние ресурсы, не оценив возможности, человек не сможет сознательно выбрать и реализовать страте-

гию адаптации к жизненным обстоятельствам. Рефлексивность помогает человеку адаптироваться к внешним условиям, перенастроиться на выполнение деятельности, привлечь к выполнению дополнительные резервы психики. Рефлексия в процессе адаптации выполняет прежде всего функцию обратной связи, посредством которой человек более оптимально, экономично осуществляет то или иное действие. Кроме того, адаптируясь к внешнему миру, регулируя свое поведение, человек изменяет и себя [6].

Рефлексия как процесс самопознания способствует проектированию профессиональной деятельности и собственной траектории развития в динамично меняющихся условиях системы образования. Проектирование профессиональной деятельности в современных условиях вызвано возрастанием сложности управления процессами в системе образования, увеличением скорости выполнения функций педагогами, динамичными изменениями в образовательной среде, ситуацией неопределенности в деятельности педагогов и т. п. Психологическое проектирование — это специфический вид профессиональной деятельности педагога, который используется им для решения круга прикладных задач, имеющих психологическое содержание.

Согласно Е. Н. Мельниковой, современное проектирование должно базироваться на следующих положениях: любая деятельность рассматривается с точки зрения соотношения приложенных усилий (затрат) к полученному результату; любая деятельность должна быть управляема; любое проектирование основывается на системном подходе, где в качестве системы выступают и объект, и процесс проектирования [10].

Термин «проектирование» происходит от латинского *projectus* — «брошенный вперед». Это процесс создания проекта, то есть прототипа, прообраза предполагаемого или возможного объекта, состояния,

---

предшествующих воплощению задуманного в реальном продукте [9].

Особенности и этапы проектирования выделены Л. Д. Столяренко. Он делит процесс проектирования на пять этапов: теоретический (создание проекта), рефлексивный (самоанализ), экспериментальный (частичное внедрение), корректирующий (внесение поправок в теоретический проект) и заключительный (внедрение скорректированной технологии, обобщение, описание, распространение опыта) [12].

В данном исследовании проектирование рассматривается на уровне профессиональной деятельности педагога. В рамках курсов повышения квалификации ГДОУ ДПО ИРОСО педагогам предлагается пройти этапы проектирования — теоретический и рефлексивный. Педагогам было необходимо создать проект своей педагогической деятельности по достижению планируемых результатов в начальной школе, например проект «Формирование универсальных учебных действий у учащихся начальной школы». Принцип активности субъекта обращает внимание на существенную составляющую проектирования: прежде чем реализоваться в документе, проект существует в виде образа в социально-психологическом пространстве [4].

Структура проектирования педагогической деятельности сводится к пяти компонентам: 1. Цель педагогической деятельности (достижение планируемых результатов); 2. Моделирование (определение внешних и внутренних ресурсов); 3. Программирование (определение необходимых действий для достижения целей); 4. Оценка результатов (определение способов оценки достижения цели); 5. Риски при достижении цели и пути решения.

Далее, на рефлексивном этапе проектирования использовались методики и упражнения: «Правило постановки цели SMART», «Личностный SWOT-анализ ситуации», Матрица Эйзенхауэра, упражнения «Мои ресурсы» и т. п.

Корректирующий и заключительный этапы проектирования педагоги реализуют в своих образовательных учреждениях.

### **Дизайн и методы исследования**

Исходя из результатов теоретического анализа проблемы и проектирования педагогами своей профессиональной деятельности, было проведено эмпирическое исследование взаимосвязи стилевых особенностей саморегуляции педагогов и толерантности к неопределенности. Базой исследования стали слушатели, обучающиеся по программам дополнительной профессиональной переподготовки ГБОУ ДПО «Институт развития образования Сахалинской области». В исследовании принимали участие 256 педагогов (учителя начальных классов), средний возраст — 46,5 года, стаж — 24 года.

Целью исследования служило выявление регуляторных основ навыка проектирования своей профессиональной деятельности, а также их взаимосвязи с такими личностными ресурсами педагогов, как «индивидуальная мера рефлексивности» и «толерантность к неопределенности».

В ходе исследования использовались следующие методики: опросная методика В. И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения — ССПМ», позволяющая диагностировать степень развития осознанной саморегуляции [11]; шкала неопределенности Баднера, направленная на диагностику толерантности к неопределенности [7]; методика «Индивидуальная мера рефлексивности» А. В. Карпова [6].

### **Результаты**

Анализ результатов эмпирического исследования позволил определить уровень сформированности индивидуальной системы саморегуляции произвольной активности педагогов. Было установлено, что у большинства педагогов преобладает средний уровень осознанной саморегуляции — 30,7, а также частных регуляторных про-

---

цессов: планирование — 6,1 (средний уровень); моделирование — 5,7 (средний уровень); программирование — 6,5 (средний уровень); оценка результатов — 6,1 (средний уровень); гибкость — 5,9 (средний уровень); самостоятельность — 4,6 (средний уровень). В результате проведенного исследования выявлено, что уровень выраженности «толерантность к неопределенности» — ниже среднего (28,6), а «интолерантность к неопределенности» — выше среднего (31,2).

По результатам исследования можно сделать вывод, что большинство педагогов (84,4%) имеют средний уровень «индивидуальной меры рефлексивности», у 6,4% педагогов высокий уровень, низкий уровень имеют 9% педагогов.

По окончании курсов повышения квалификации было проведено повторное исследование. Полученные результаты свидетельствуют об эффективности проделанной нами работы, что подтверждается ростом общего уровня саморегуляции и основных регуляторных процессов. Формирующий эксперимент привел к значимому росту у педагогов показателей планирования (постановки целей при проектировании своей деятельности) на 16,3%; программирование действий (составление алгоритма действия на пути проектирования своей профессиональной деятельности) выросло на 10,6%; моделирование значимых условий (учет требований в системе образования и своих личностных профессиональных ресурсов) увеличилось на 16,6%; гибкость (как способность менять модель поведения в меняющихся условиях) выросла на 15,4%; самостоятельность (как регуляторная автономность) — на 12,4%. Общий уровень саморегуляции по результатам проведенной работы на курсах повышения квалификации в экспериментальной группе возрос на 14,2%.

В целом экспериментальная программа оказала позитивное влияние на развитие большинства процессов осознанной само-

регуляции. В наибольшей степени развивающий эффект был достигнут в формировании навыков планирования, моделирования и гибкости. Для развития осознанной саморегуляции в проектировании своей профессиональной деятельности необходимо создавать условия по формированию навыков постановки и достижения целей, навыков построения своих жизненных перспектив и самоорганизации своей жизни.

Корреляционный анализ (критерий г-Спирмена) позволил выявить наличие статистически значимых связей осознанной саморегуляции, толерантности к неопределенности, индивидуальной меры рефлексивности и характеристик выборки: возраст, стаж деятельности и срок реализации федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО). Связь между возрастом педагогов, стажем деятельности, сроком реализации педагогами ФГОС и данными личностными ресурсами педагогов не выявлена.

Между «толерантностью к неопределенности» и регуляторным процессом «моделирование» ( $r = -0,376$  при  $p = 0,01$ ) выявлена отрицательная корреляция. Положительная взаимосвязь была определена с «самостоятельностью» ( $r = 0,394$  при  $p = 0,01$ ). Чем больше педагог берет на себя ответственность, тем выше его интерес к сложным проблемам в своей профессиональной деятельности и меньше неопределенности.

Корреляционный анализ подтвердил, что «индивидуальная мера рефлексивности» положительно связана с общим уровнем саморегуляции ( $r = 0,274$  при  $p = 0,01$ ), а также с частными регуляторными процессами: «планированием» ( $r = 0,331$  при  $p = 0,01$ ) и «программированием» ( $r = 0,264$  при  $p = 0,01$ ). Таким образом, в ситуации неопределенности значимую роль играет получение новых знаний о ситуации, рефлексивность своих ресурсов и стратегий, а также саморегуляция.

## Заключение

Согласно результатам исследования общий уровень саморегуляции педагогов, рефлексивность и толерантность к неопределенности являются значимыми личностными ресурсами в проектировании своей профессиональной деятельности. Выраженность данных ресурсов служит основой субъективного и личностного становления человека. В своей профессиональной деятельности педагог непрерывно сталкивается с ситуациями выбора целей поведения и деятельности, а также способов их достижения. Если существует ситуация выбора, то снятие неопределенности становится возможным либо

средствами внешней регуляции, либо средствами саморегуляции.

В современном мире люди все чаще оказываются в ситуации неопределенности и в то же время выдвигаются особые требования к их самостоятельности и активности. В таких ситуациях знания о процессах саморегуляции необходимы в ходе реализации практической профессиональной деятельности для оптимизации управления и самоуправления. В процессе психологического проектирования профессиональной деятельности педагог мобилизует и координирует личностные ресурсы для выдвижения и достижения целей своей активности.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Асмолов А. Г.* Психология современности: вызовы неопределенности, сложности и разнообразия // Психологические исследования. 2015. Т. 8. № 40. С. 1.
2. *Баева И. А.* Психологическая безопасность образовательной среды как ресурс психического здоровья субъектов образования // Психологическая наука и образование. 2012. № 4. С. 11–17.
3. *Баева И. А.* Психология безопасности как основа анализа экстремальной ситуации // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. № 145. СПб., 2012. С. 6–18.
4. *Грачев А. А.* Терминальный образ в психологическом проектировании организации // Проблемы педагогики и психологии. 2013. № 3.
5. *Журавлев А. Л., Купрейченко А. Б.* Социально-психологическое пространство личности. М.: Институт психологии РАН, 2012.
6. *Карпов А. В., Пономарева В. В.* Психология рефлексивных механизмов деятельности. М.: Институт психологии РАН, 2004.
7. *Корнилова Т. В., Чумакова М. А.* Шкалы толерантности и интолерантности к неопределенности в модификации опросника С. Баднера // Экспериментальная психология. 2014. Т. 7. № 1. С. 92–110.
8. *Корнилова Т. В.* Психология неопределенности: единство интеллектуально-личностной регуляции решений и выборов // Психологический журнал. 2013. № 34(3). С. 89–100.
9. *Курбатов В. И., Курбатова О. В.* Социальное проектирование. Ростов н/Д, 2001.
10. *Мельникова Е. Н.* Час Х. Россия XXI век. М., 1996. 672 с.
11. *Моросанова В. И., Бондаренко И. Н.* Диагностика саморегуляции человека. М.: Когито-Центр, 2015. 304 с.
12. *Столяренко Л. Д.* Педагогическая психология. Ростов н/Д, 2003.
13. *Baeva I. A., Bordovskaia N. V.* The psychological safety of the educational environment and the psychological well-being of Russian secondary school pupils and teachers // Psychology in Russia: State of the Art. 2015. 8 (1). P. 86–99. [http://psychologyinrussia.com/volumes/8\\_1\\_2015.php](http://psychologyinrussia.com/volumes/8_1_2015.php)

## REFERENCES

1. *Asmolov A. G.* Psihologiya sovremennosti: vyizovyi neopredelennosti, slozhnosti i raznoobraziya // Psihologicheskie issledovaniya. 2015. T. 8. N 40. S. 1.

- 
2. Baeva I. A. Psihologicheskaya bezopasnost obrazovatelnoy sredy kak resurs psihicheskogo zdorovya sub'ektov obrazovaniya // Psihologicheskaya nauka i obrazovanie. 2012. N 4. С. 11–17.
  3. Baeva I. A. Psihologiya bezopasnosti kak osnova analiza ekstremalnoy situatsii // Izvestiya Rossiyskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gertsena. N 145. SPb., 2012. S. 6–18.
  4. Grachev A. A. Terminalnyy obraz v psihologicheskom proektirovanii organizatsii // Problemy pedagogiki i psihologii. 2013. N 3.
  5. Zhuravlev A. L., Kupreychenko A. B. Sotsialno-psihologicheskoe pro-stranstvo lichnosti. M.: Institut psihologii RAN, 2012.
  6. Karpov A. V., Ponomareva V. V. Psihologiya reflektivnykh mekhanizmov deyatelnosti. M.: Institut psihologii RAN, 2004.
  7. Kornilova T. V., Chumakova M. A. Shkaly tolerantnosti i intolerantnosti k neopredelennosti v modifikatsii oprosnika S. Badnera // Eksperimentalnaya psihologiya. 2014. T. 7. N 1. S. 92–110.
  8. Kornilova T. V. Psihologiya neopredelennosti: edinstvo intellektualno-lichnostnoy regulyatsii resheniy i vyiborov // Psihologicheskii zhurnal. 2013. N 34(3). S. 89–100.
  9. Kurbatov V. I., Kurbatova O. V. Sotsialnoe proektirovanie. Rostov n/D, 2001.
  10. Melnikova E. N. Chas H. Rossiya XXI vek. M., 1996. 672 s.
  11. Morosanova V. I., Bondarenko I. N. Diagnostika samoregulyatsii cheloveka. M.: Kogito-Tsentr, 2015. 304 s.
  12. Stolyarenko L. D. Pedagogicheskaya psihologiya. Rostov n/D, 2003.
- Baeva I. A., Bordovskaia N. V. The psychological safety of the educational environment and the psychological well-being of Russian secondary school pupils and teachers // Psychology in Russia: State of the Art. 2015. 8 (1). P. 86–99. [http://psychologyinrussia.com/volumes/8\\_1\\_2015.php](http://psychologyinrussia.com/volumes/8_1_2015.php)

*Е. В. Ивлев, О. А. Кожемякина,  
А. В. Микляева, О. В. Рудыхина*

## **ПСИХОСОЦИАЛЬНЫЕ РЕСУРСЫ ЗДОРОВЬЯ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ В ОТЕЧЕСТВЕННЫХ И ЗАРУБЕЖНЫХ ЭМПИРИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ**

Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ, проект № 17-29-02438/17,  
«Психологические, социальные и средовые ресурсы здоровья учащихся  
разных ступеней образования в современной России», 2017–2019 гг.

*Статья посвящена обобщению и систематизации эмпирических данных о психосоциальных ресурсах здоровья учащейся молодежи, представленных в отечественной и зарубежной психологической литературе. Предпринята попытка интеграции имеющихся в литературе теоретических подходов и эмпирических фактов с целью создания целостного представления о ресурсах здоровья молодежи на разных этапах образовательного пути. В ходе исследования выделены три уровня психосоциальных ресурсов здоровья учащейся молодежи (внутриличностные, межличностные и социальные ресурсы здоровья) и дана их содержательная характеристика. Проведенное исследование позволило обобщить большое количество разрозненных эмпирических исследований различных психосоциальных ресурсов здоровья учащейся молодежи, выделить инвариантные ресурсы здоровья, а также ресурсы, специфичные для разных ступеней образования.*

**Ключевые слова:** здоровье, психическое здоровье, психологическое здоровье, физическое здоровье, холистический подход, психосоциальные ресурсы здоровья, школьники, студенты.