

## К проблеме разработки модели формирования навыков волевой саморегуляции обучающихся в учреждениях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей

Ирина Г. Тимофеева<sup>а, @</sup>

<sup>а</sup> Кузбасский региональный центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи «Здоровье и развитие личности», Россия, г. Кемерово

@ timofeeva220805@mail.ru

Поступила в редакцию 19.10.2020. Принята к печати 02.11.2020.

**Аннотация:** Статья посвящена вопросу разработки модели формирования навыков волевой саморегуляции обучающихся в учреждениях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Предметом являются компоненты модели формирования навыков волевой саморегуляции воспитанников детских домов. Цель – выявить и охарактеризовать компоненты модели формирования навыков волевой саморегуляции детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Представлены суждения исследователей относительно сущности процесса саморегуляции. Приведены данные о специфике развития саморегуляции в подростковом возрасте. Установлено, что на современном этапе усовершенствования процесса образования проблема формирования умений произвольно регулировать свои действия и поступки у детей-сирот является недостаточно разработанной. Теоретически обосновано, что формирование навыков волевой саморегуляции воспитанников детских домов осуществляется в условиях среды их воспитания, проживания и обучения. На основе теоретического анализа предложено понятие *формирование навыков волевой саморегуляции воспитанников учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей*, которое рассматривается нами как непрерывное, целенаправленное и управляемое взаимодействие педагогов и обучающихся, ориентированное на формирование у подростков системы знаний и представлений о произвольной регуляции собственной деятельности, допустимых и приемлемых способах реагирования и автоматизированных приемах управления своим состоянием в различных ситуациях жизнедеятельности. Определены и охарактеризованы критерии и показатели сформированности навыков волевой саморегуляции детей-сирот и дополнены рекомендации по ее оценке. Представлен комплекс организационно-педагогических условий в структуре модели формирования навыков волевой саморегуляции воспитанников детских домов.

**Ключевые слова:** сформированность навыков волевой саморегуляции, критерии уровня сформированности, показатели уровня сформированности, блоки модели процесса формирования навыков, подростковый возраст

**Для цитирования:** Тимофеева И. Г. К проблеме разработки модели формирования навыков волевой саморегуляции обучающихся в учреждениях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2020. Т. 4. № 4. С. 306–314. DOI: <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2020-4-4-306-314>

### Введение

Интерес исследователей к проблеме обеспечения условий для становления самоорганизующейся и саморазвивающейся личности имеет непреходящее значение. На протяжении ряда лет ведутся дискуссии о том, как способствовать развитию волевых качеств личности, не нарушая при этом естественные процессы становления психики и самосознания ребенка. Воспитание волевых качеств и формирование навыков произвольной саморегуляции выступает важнейшей детерминантой становления личности, осознанно и целенаправленно осуществляющей свой жизненный путь. Важность выявления, теоретического обоснования и экспериментальной проверки организационно-педагогических условий, обеспечивающих результативность данного процесса, определяет исследовательскую ценность и научную новизну изучения закономерностей становления и развития волевой сферы личности подростков, оказавшихся в специфических условиях социализации.

В процессе осуществления теоретического анализа заявленной проблемы, мы обращаемся к мнению С. Л. Рубинштейна, который определяет волю как направленное на осуществление сознательно поставленной цели действие, выполненное в отношении способа его регуляции [1, с. 588]. Согласно С. Л. Рубинштейну, волевой процесс имеет две разновидности, классифицированные по критерию сложности. Простой волевой акт осуществляется посредством перехода побуждения в действие. Сложный волевой акт имеет процесс осознания между побуждением и непосредственно действием [1, с. 594].

В связи с этим выделяется 4 стадии или фазы сложного волевого акта. Первая стадия – возникновение побуждения и предварительная постановка цели. Далее наступает этап принятия решения. Решение наступает само, и решение возможно только одно. У людей, подверженных импульсивному поведению, главенствующую роль в принятии решения могут оказывать обстоятельства. При этом нерешительные

люди чаще всего намеренно оттягивают решение, т. к. надеются, что изменение ситуации само даст желанный результат без их участия. Заключительная фаза представляет собой исполнение задуманного. Исполнение решения требует изменения действительности. Желания человека не могут быть исполнены самостоятельно, без участия самого человека. Часто при их осуществлении возникают реальные препятствия, требующие реального преодоления. Наличие препятствий порождает необходимость составления плана действий. Таким образом, осуществление конечной цели разделяется на несколько этапов или шагов. Следовательно, полагается ряд подчиненных целей.

Можно сделать вывод: для того чтобы решение трансформировалось в действие, человеку никак не обойтись без сознательного волевого усилия. Волевым усилием называется форма эмоционального стресса, который мобилизует внутренние ресурсы человека и создает дополнительные мотивы к действию по достижению поставленной цели.

Мы согласны с мнением О. А. Жидковой, которая подчеркивает значение саморегуляции, обеспечивающей формирование психической устойчивости и самоуправления личности [2, с. 32]. Г. С. Никифоров и С. М. Шингаев определяют психическую саморегуляцию как результат сознательного воздействия человека на его собственные психические свойства, процессы и состояния, а также на деятельность и поведение с целью обеспечения осуществления и функционирования [3, с. 92].

Анализируя теоретические основания изучения проблемы саморегуляции в аспекте учебной деятельности, Ю. Н. Петров и Н. С. Петрова убедительно доказывают, что личность в качестве субъекта деятельности обнаруживает способность к саморегуляции в процессе выполнения любой деятельности [4, с. 111].

Описывая процессуальный характер саморегуляции, Н. Р. Салихова предлагает включать регуляторные процессы в качестве частного случая самоорганизации человеческого бытия [5, с. 277]. По мнению И. С. Морозовой и Е. А. Пронина, саморегуляция представляет собой процесс самокоррекции и проявляется в случаях необходимости изменять не внешние обстоятельства, а свои внутренние параметры, диспозиции, ценности [6, с. 43].

Изучая особенности взаимосвязи саморегуляции и временной перспективы, К. Н. Белогай и др. отмечают, что развитие у обучающихся потребности анализировать свою деятельность, являющуюся признаком осознанной саморегуляции, обеспечивает процесс позитивных личностных изменений в условиях обучения [7, с. 61].

Взаимосвязь параметров саморегуляции и когнитивно-стилевой организации личности подробно описывается в работах А. Н. Гриненко [8; 9] и И. С. Морозовой [8]. Авторы убедительно доказывают, что проявление осознанной саморегуляции взаимосвязано с преобладающим параметром когнитивного стиля студентов колледжа [8, с. 152].

В педагогических исследованиях аспекты саморегуляции рассматривались в фокусе сформированности навыков самовоспитания и самоконтроля. В. А. Галкина справедливо

указывает на то, что самоконтроль необходимо рассматривать в качестве регулятивного учебного действия, значение которого определяется востребованностью в процессе осуществления учебной деятельности ученика и адаптации его в социуме [10]. А. С. Лында отмечает, что самоконтроль может выполнять функцию самостимулирования деятельности учащихся, обеспечивая обратную связь как совокупность информации об учебных и социальных достижениях обучающихся и тех недостатках, которые были выявлены в результате самоанализа [11]. По мнению Е. В. Сергеевой, самоконтроль является механизмом перевода внешних условий (интрапсихических характеристик), презентуемых педагогом, во внутренние (интерпсихические характеристики), осознаваемые самим обучающимся [12]. Следует согласиться с мнением Д. Н. Боровской, которая аргументированно доказывает, что овладение способами самоконтроля не только активизирует процесс учения школьника, но и расширяет возможности усвоения, что в свою очередь обеспечивает становление качественно новых форм активности [13, с. 4].

Сопоставляя точки зрения исследователей, мы приходим к заключению, что феномен саморегуляции следует рассматривать в качестве логического результата онтогенеза психики человека, возникновения и развития которого является детерминантой дальнейшего самоосуществления на различных этапах жизненного пути личности. Реперной точкой для данного процесса выступает подростковый возраст [14]. Именно на этапе подростничества формирующаяся личность должна обрести такие личностные черты, как интернальность и самостоятельность, умения ставить цели и достигать их, использовать свои ресурсы для достижения поставленных целей.

Сенситивным для формирования волевой саморегуляции является подростковый возраст, обеспечивающий ребенку богатство ситуаций, требующих своего разрешения. Именно в подростковом возрасте эффективнее всего использовать методы и приемы саморегуляции, что в конечном итоге будет способствовать достижению большей успешности в практической деятельности, которая связана с преодолением трудностей, с высоким уровнем произвольности.

По мнению Е. А. Черкевич, саморегуляцию психических состояний подростка следует рассматривать как процесс сознательного воздействия на самого себя с целью осознанного изменения, преобразования и трансформации собственных психических состояний с учетом целевых ориентиров [15].

В исследовании С. А. Корнеевой и А. В. Локтевой показано, что недостаточный уровень сформированности саморегуляции детерминирует возникновение трудностей социально-психологической адаптации [16, с. 161].

Следует согласиться с мнением С. И. Поповой, которая подчеркивает, что для развития способности подростка к саморегуляции в образовательном процессе следует организовывать процесс сопровождения позитивных и купирования негативных психических состояний школьника в различных видах жизнедеятельности [17, с. 100].

Особое значение на современном этапе развития общества имеет проблема формирования волевой саморегуляции у детей, оказавшихся в сложной жизненной ситуации. Процесс формирования навыков волевой саморегуляции воспитанников детских домов имеет характерные особенности. Это связано со специфическими условиями жизни и воспитания данной группы подростков [18].

В контексте развития личности, подвергавшейся депривации, И. В. Ярославцева вводит термин *иррегулярное развитие*. Иррегулярность развития – это незрелость субъективного развития и психофизиологической деятельности организма, которая возникает в условиях сенсорного, эмоционального, информационного дефицита, недостатка тактильных и социальных контактов [19, с. 138]. Дети, оставшиеся без попечения родителей, отличаются от сверстников, воспитывающихся в благополучной семье. Дети-сироты развиваются медленнее, обладают рядом особенностей, проявляющихся на всех возрастных этапах с разной степенью интенсивности. Недостаточный уровень психического, интеллектуального и физического развития является следствием влияния на ребенка различных факторов, особенно материнской депривации, что может проявляться в деформациях или задержках психического развития. И. В. Ярославцева пишет о парциальной психической депривации, свойственной воспитанникам детского дома и проявляющейся в различных жизненных ситуациях [20, с. 37].

Дети, лишенные попечения родителей, испытывают не только материнскую, эмоциональную, но и социальную депривацию, т. к. ребенок подвергался разобщению с внешним миром. Депривация негативно влияет на интеллектуальные способности ребенка. Так, анализ психофизиологических изысканий выявил, что для развития интеллекта необходима внешняя интенсивная стимуляция. Важнейшей стимуляцией в раннем детстве является эмоциональная. В своей работе Е. И. Николаева рассматривала пример зарубежных коллег, где группа детей с умственной отсталостью, оставшихся без попечения родителей, была передана на воспитание умственно отсталым женщинам, а часть детей из этой категории остались в приюте. В результате дети, воспитывающиеся в семьях, начали меняться – их интеллектуальные способности значительно улучшились. Дети из приюта остались на прежнем уровне интеллектуального развития. Отсюда вывод Е. И. Николаевой: условия, которые созданы в детских домах и приютах, не способствуют развитию детей, т. к. такая специфическая среда не способна удовлетворить сенсорный голод [21, с. 99].

Ж. Ю. Брук и Г. В. Кухтерина приводят данные о том, что особенности волевой сферы подростков, оставшихся без попечения родителей, по сравнению с их сверстниками проявляются в наличии статистически значимо более низких показателей волевых качеств. По мнению авторов, это связано с тем, что условия воспитания вне семьи выступают дестабилизирующим фактором развития способности ребенка осознанно регулировать свои действия и поступки [22, с. 418].

Мы делаем вывод, что воспитание в детском доме на сегодняшний день не способствует успешной социализации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Одним из способов формирования навыков волевой саморегуляции детей-сирот является реализация в учебно-воспитательном процессе детского дома индивидуального подхода к воспитанию подростков с различным исходным уровнем способностей и интересов, предоставление возможности для их самоопределения и самоутверждения, способствующей мотивации к дальнейшему гармоничному развитию личности.

### **Модель процесса формирования навыков волевой саморегуляции воспитанников детских домов**

Используя методы теоретического анализа, рассмотрим элементы изучаемого феномена. Реализация индивидуального подхода возможна в процессе построения педагогической модели изучаемого процесса. По мнению Е. В. Яковлева и Н. О. Яковлевой, применение моделирования способствует формированию целостного представления об изучаемом явлении, обеспечивает возможности трансляции полученных данных [23, с. 139]. З. В. Крецан и Е. В. Морозов интерпретируют данное понятие как метод опосредованного познания с помощью различных систем, обеспечивающих процесс замещения исследуемого объекта и систематизации новых сведений о нем [24, с. 318].

По нашему мнению, должна быть создана модель процесса формирования навыков волевой саморегуляции воспитанников детских домов в модернизированной учебно-воспитательной системе детского дома, которая будет представлена четырьмя взаимосвязанными блоками:

- целевой блок включает цель и задачи диверсификации воспитательной системы детского дома;
- структурно-содержательный раскрывает процессы формирования умений и навыков произвольной регуляции воспитанников;
- организационный описывает формы деятельности, этапы реализации процесса формирования волевых качеств и способов саморегуляции обучающихся и педагогические условия, наличие которых будет способствовать оптимизации данного процесса;
- результативный включает критериально-оценочный аппарат эффективности функционирования данной системы.

На каждом этапе предусмотрено последовательное решение поставленных целей, задач, методов и средств организации процесса формирования.

**Целевой блок** определяет цель, взаимосвязь и детализирует все компоненты модели. Целью является выявление, теоретические обоснования и экспериментальная проверка организационно-педагогических условий формирования навыков волевой саморегуляции обучающихся в учреждениях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. В данном блоке детализуются все компоненты модели, осуществляется постановка основных задач, которые в дальнейшем будут реализовываться на следующих этапах.

В целевом блоке формируются задачи, которые будут реализовываться в дальнейшем согласно составленной модели:

- проведение диагностических мероприятий для первичной оценки проявления навыков волевой саморегуляции у подростков;
- проведение оценки готовности педагогов к обеспечению процесса развития эмоционально-волевой сферы личности подростков;
- проведение работы по обогащению опыта педагогов по вопросам организации развития произвольной регуляции подростков на семинарах, семинарах-практикумах;
- обеспечение организации сетевого взаимодействия организаций общего и дополнительного образования, способствующего оптимизации процесса развития эмоционально-волевой сферы воспитанников и обогащающего опыт произвольной регуляции подростками своего собственного поведения;
- вовлечение воспитанников детских домов в общественно полезную деятельность с учетом индивидуально-психологических особенностей развития волевых качеств личности.

**Структурно-содержательный блок** модели раскрывает методологические основы формирования навыков волевой саморегуляции обучающихся в учреждениях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Он опирается на комплекс методических подходов, обеспечивающих достижение заданной цели, и на дидактические принципы формирования произвольности и волевого поведения подростков. Исходными методологическими положениями, концептуально обеспечивающими формирование навыков волевой саморегуляции воспитанников детских домов, являются системно-деятельностный и личностно-ориентированный подходы.

На наш взгляд, к общим принципам формирования навыков волевой саморегуляции обучающихся в учреждениях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, следует отнести следующие: принцип самореализации; принцип индивидуальности; принцип субъектности; принцип выбора; принцип творчества и успеха; принцип доверия и поддержки.

Методологический подход в образовании и педагогике рассматривается как система принципов и методов изучения проектирования и организации образовательного процесса, которая складывается на основе системы знаний о закономерностях взаимодействия элементов образовательного процесса.

Идея интеграции системного и деятельностного подходов является заслугой в основном отечественных ученых и возникла в первую очередь в работах философов марксистской школы и психологов. Востребованность системно-деятельностного подхода связана с разработкой и реализацией федеральных государственных образовательных стандартов.

В процессе исследования планируется проведение трех диагностирующих срезов:

- 1 срез позволит выявить начальный уровень сформированности навыков волевой саморегуляции подростков-воспитанников детских домов и наметить пути и способы работы с обучающимися;
- 2 (промежуточный) срез позволит внести коррективы в работу;
- 3 срез позволит оценить динамику сформированности навыков саморегуляции воспитанников в модернизированной воспитательной системе детского дома, определить динамику изучаемых феноменов.

Личностно-ориентированный подход представляет собой методологическую ориентацию в психолого-педагогической деятельности, которая помогает обеспечению и поддержанию процесса самопознания, самостроительства и самореализации личности ребенка, формирование его индивидуальности. Содержательными аспектами применения подхода является субъектный опыт обучающегося, его анализ и самоанализ, актуализация и самоактуализация, обогащение и саморазвитие.

Все приведенные подходы взаимосвязаны между собой и взаимодополняют друг друга, выступая методологической основой формирования навыков волевой саморегуляции обучающихся в учреждениях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

Содержание, методы и приемы технологии личностно-ориентированного обучения направлены, прежде всего, на то, чтобы раскрыть и использовать субъективный опыт каждого ученика, помочь становлению личности путем организации познавательной деятельности. Принципиальным является то, что педагоги образовательного учреждения не заставляют ребенка учиться, а создают условия для грамотного выбора каждым содержания изучаемого предмета и темпов его освоения.

Для реализации личностно-ориентированного подхода главным условием становится создание личностно-утверждающей, или личностно-ориентированной, ситуации – учебной, познавательной, жизненной. Личный опыт обучающегося выступает одним из главных компонентов для создания личностно-ориентированного подхода. Другими словами, главным фактором для реализации данного подхода является ориентация на субъектный опыт обучающегося с целью самостоятельной выработки им способа учебной работы, необходимого для реализации опыта познания, и дальнейшего развития.

**Организационно-технологический блок** включает совокупность условий, реализация которых будет способствовать повышению результативности процесса формирования навыков волевой саморегуляции обучающихся в модернизированной воспитательной системе детского дома:

1. Готовность педагогов образовательных организаций к обеспечению процесса формирования навыков волевой саморегуляции воспитанников.
2. Организация сетевого взаимодействия организаций общего и дополнительного образования, обеспечивающего формирование навыков волевой саморегуляции детей-сирот.

3. Вовлечение обучающихся в учреждениях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в общественно полезную деятельность с учетом индивидуально-психологических особенностей развития волевых качеств личности.

Организационно-технологический блок включает средства, методы и формы развития волевой сферы личности воспитанников в модернизированной воспитательной системе детского дома для достижения заданной цели исследования.

Эффективность процесса формирования произвольной регуляции обучающихся в модернизированной воспитательной системе детского дома достигается за счет органичного применения различных средств, методов и форм организации взаимодействия с учетом потребностей обучающихся.

При этом используемые компоненты технологического блока модели должны ориентироваться на повышение интереса и активности подростков к усвоению образовательных программ; обеспечивать взаимопроникновение внешне организованной (педагогом) и самоорганизованной (самим обучающимся) деятельности при решении трудных жизненных ситуаций; обогащать деятельность подростков по самоорганизации и саморегуляции посредством освоения процедур самоанализа и оценки собственной деятельности.

По нашему мнению, педагог должен осознавать важность и необходимость деятельности по созданию условий для формирования навыков волевой саморегуляции. Педагогу необходима теоретическая и методическая готовность к проектированию и созданию ситуаций, способствующих развитию волевых качеств личности подростка, наличие которых купирует проявления негативных моделей поведения. Педагог должен иметь отчетливое представление об уровне физических, психофизиологических данных обучающихся, специфике их возрастано-психологических особенностей.

Педагогу важно владеть широким спектром приемов и методов актуализации субъектного опыта учащихся и уметь их применять в зависимости от содержания и способов организации учебного занятия, возрастных и индивидуальных особенностей учащихся, специфики конкретной учебной ситуации, иметь представление о системности и последовательности собственных действий.

Для повышения готовности педагогов и оптимизации процесса формирования навыков волевой саморегуляции обучающихся педагоги учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, были включены в следующие виды деятельности: курсы повышения квалификации по направлению деятельности; участие в конкурсах профессионального мастерства; семинары, вебинары по направлению деятельности; психологические тренинги по формированию навыков конструктивного взаимодействия с обучающимися подросткового возраста.

При организации сетевого взаимодействия образовательных учреждений по обеспечению процесса формирования умений и навыков волевой саморегуляции воспитанников важным условием является включение педагогов учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей,

и учреждений дополнительного образования в следующие виды деятельности: совместные деловые игры с участием педагогов учреждений дополнительного образования детей (тренеров-преподавателей); совместные педагогические советы; спортивные мероприятия (товарищеские матчи, спортивные эстафеты); кейсы; брифинги.

Согласно данным, полученным в наших исследованиях, сетевое взаимодействие выступает важным условием, обеспечивающим комплексный характер воздействия различных социальных институтов на процесс становления и развития личности обучающегося [25, с. 97].

Примером результативности сетевого взаимодействия образовательных организаций и учреждений дополнительного образования следует считать повышение уровня развития психических функций воспитанников. Так, в исследовании М. В. Корепановой описывается значение сетевого партнерства для обеспечения единства педагогических подходов к становлению и развитию индивидуально-психологических особенностей ребенка [26, с. 53].

Создание обогащающей образовательной среды для воспитанников детских домов сопряжено с определенными трудностями, связанными, с одной стороны, с узкой ориентированностью педагогов на выполнение своих профессиональных обязанностей в границах собственной образовательной организации, с другой – слабой заинтересованностью преподавателей учреждений дополнительного образования в работе с детьми со специфическими особенностями развития. Именно совместные усилия взрослых, направленные на мотивирование подростков, обеспечат, на наш взгляд, возможность воспитанникам детских домов получить опыт участия в различных видах деятельности, в том числе и спортивной. Тренировочные занятия, мастер-классы, товарищеские матчи, участие в соревнованиях значительно расширяют пространство ребенка, позволяют повысить самооценку, веру в свои силы и свои возможности.

Также для активизации учебно-познавательной деятельности детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, применяются эффективные методы обучения, которые мотивируют обучающихся к самостоятельному и инициативному освоению учебного материала в процессе познавательной деятельности. Метод проектов позволяет организовать выполнение групповых проектов, что способствует развитию коммуникативных способностей и формированию умений сдерживать и контролировать свои желания. Игровые технологии способствуют вовлечению и удержанию подростков в деятельность по преодолению возникающих трудностей, воздействуя на их психологические особенности. Вовлечение обучающихся в учреждениях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в общественно полезную деятельность обогащает жизненный опыт воспитанников в части осознания собственных возможностей в ситуациях оказания помощи и поддержки другим людям.

**Результативный блок** позволяет определить уровень сформированности навыков волевой саморегуляции воспитанников детских домов.

Изучение параметров феномена саморегуляции у детей-сирот нами проводилось на основании использования данных диагностических карт, заполняемых педагогами детского дома на каждого воспитанника, характеристик каждого ребенка, данных, полученных по самоотчетам обучающихся и результатам психологической диагностики. Данные показатели отражают степень сформированности изучаемых параметров. Выделим три уровня сформированности навыков волевой саморегуляции воспитанников детских домов.

**Низкий уровень сформированности навыков волевой саморегуляции:**

- когнитивный критерий – слабое, разрозненное представление о необходимости саморегуляции, отсутствие осознанного отношения к необходимости соблюдения правил поведения, неумение планировать и ставить цели;
- эмоциональный – проявления в поведении выраженных эмоциональных реакций, несформированность действий самоконтроля, частая смена настроения без проявления стремления регулировать свои эмоциональные состояния;
- деятельностный – несформированность умения выполнять задание по установленной инструкции, частичное применение умения действовать по правилам.

**Средний уровень сформированности навыков волевой саморегуляции:**

- когнитивный критерий – наличие представлений о необходимости саморегуляции, наличие отдельных фактов осознанного отношения к необходимости соблюдения правил поведения, частично сформированное умение планировать и ставить цели;
- эмоциональный – проявления в поведении попыток сознательного контроля собственных эмоциональных реакций, проявления эмоционального сдерживания в психотравмирующих ситуациях, проявление стремления регулировать свои эмоциональные состояния;
- деятельностный – частичная сформированность умения выполнять задание по установленной инструкции, готовность применять умения действовать по правилам.

**Высокий уровень сформированности навыков волевой саморегуляции:**

- когнитивный критерий – наличие структурированных представлений о необходимости саморегуляции, наличие фактов осознанного отношения к необходимости соблюдения правил поведения, наличие умений и навыков планировать и ставить цели;
- эмоциональный – проявления в поведении результативных попыток сознательного контроля собственных эмоциональных реакций, устойчивое проявление навыков эмоционального сдерживания в психотравмирующих ситуациях, проявление стремления регулировать свои эмоциональные состояния;
- деятельностный – наличие умения выполнять задание по установленной инструкции, готовность применять умения действовать по правилам, умение следовать

социальным нормам поведения и правилам в учебной и внеучебной деятельности, а также во взаимоотношениях со взрослыми и сверстникам, соблюдать правила безопасного поведения в различных ситуациях.

Таким образом, совокупность применения целевого, структурно-содержательного, организационно-технологического и результативного блоков модели способствуют повышению результативности формирования параметров саморегуляции личности подростков – воспитанников детских домов.

Использование результатов нашего исследования позволяет обеспечить процесс формирования навыков волевой саморегуляции обучающихся, способствующих обогащению возможностей адекватно реагировать на психотравмирующие ситуации и выбирать адекватные способы решения возникающих проблем. Разработанная модель обеспечивает повышение уровня сформированности способов регулировать свои действия и поступки у подростков, расширяет вариативность способов самоконтроля.

**Заключение**

Развитие произвольности определяется в качестве важнейшего результата возрастного психического развития человека именно в период подросткового возраста. Подростковый возраст является сенситивным для формирования волевой активности и саморегуляции. В процессе воспитания и обучения происходит становление и развитие воли на протяжении всего онтогенеза человека. На формирование волевой регуляции в подростковом возрасте имеют влияние многие факторы: возрастают требования к подросткам со стороны взрослых и общества в целом, увеличивается нагрузка по школьным предметам, появляется стремление в будущее. Возрастает необходимость в развитии уровня волевой саморегуляции, чтобы добиваться своих целей как в ученой деятельности, так и в личной жизни, быть адаптированным в обществе и т. п.

Определены и охарактеризованы критерии и показатели сформированности навыков волевой саморегуляции обучающихся в учреждениях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей: когнитивный критерий, содержащий знания и представления о необходимости саморегуляции, осознанное отношение к необходимости соблюдения правил поведения, умение планировать и ставить цели; эмоциональный критерий, включающий способность адекватно проявлять в поведении выраженные эмоциональные реакции, сформированность действий самоконтроля, стремление регулировать свои эмоциональные состояния; деятельностный критерий, характеризующийся сформированностью умений выполнять задание по установленной инструкции, действовать по правилам, умение следовать социальным нормам поведения и правилам в учебной и внеучебной деятельности, а также во взаимоотношениях со взрослыми и сверстникам, соблюдать правила безопасного поведения в различных ситуациях.

Содержательно описаны уровневые характеристики сформированности навыков волевой саморегуляции:

- **низкий:** слабое, разрозненное представление о необходимости саморегуляции, отсутствие осознанного отношения к необходимости соблюдения правил поведения, неумение планировать и ставить цели; несформированность действий самоконтроля, частая смена настроения без проявления стремления регулировать свои эмоциональные состояния; несформированность умения выполнять задание по установленной инструкции, по правилам;
- **средний:** наличие представлений о необходимости саморегуляции, наличие отдельных фактов осознанного отношения к необходимости соблюдения правил поведения, частично сформированное умение планировать и ставить цели; проявления в поведении попыток сознательного контроля собственных эмоциональных реакций, частичная сформированность умения выполнять задание по установленной инструкции, готовность применять умения действовать по правилам;
- **высокий:** наличие структурированных представлений о необходимости саморегуляции, наличие фактов осознанного отношения к необходимости соблюдения

правил поведения, наличие умений и навыков планировать и ставить цели; устойчивое проявление навыков эмоционального сдерживания в психотравмирующих ситуациях, проявление стремления регулировать свои эмоциональные состояния; наличие умения выполнять инструкции, правила, умение следовать социальным нормам поведения и правилам в учебной и внеучебной деятельности.

Определена специфика взаимоотношений участников образовательных отношений в условиях детского дома, проявляющаяся в неготовности педагогов к данным условиям работы, наличии эмоционально-личностных деформаций субъектов взаимодействия.

Разработана модель формирования навыков волевой саморегуляции детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Предлагаемая модель в модернизированной учебно-воспитательной системе детского дома имеет как инвариантную характеристику (структуру, элементы, последовательность осуществления этапов), так и вариативную – включающую содержание, формы и методы работы с субъектами образовательных отношений.

## Литература

1. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2001. 720 с.
2. Жидкова О. А. Развитие способностей к эмоционально-волевой саморегуляции сотрудников полиции на начальном этапе профессионального обучения // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2020. Т. 25. № 1. С. 32–36. DOI: 10.24411/1999-6241-2020-11005
3. Никифоров Г. С., Шингаев С. М. Виды психической саморегуляции // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. 2014. Т. 5. № 1. С. 92–101.
4. Петров Ю. Н., Петрова Н. С. Формирование саморегуляции обучающихся в процессе учебной деятельности // Вестник ФГОУ ВПО «МГАУ имени В. П. Горячкина». 2010. № 3. С. 109–112.
5. Салихова Н. Р. Построение жизни субъектом: саморегуляция и / или самоорганизация // Ученые записки Казанского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2012. Т. 154. № 6. С. 267–279.
6. Морозова И. С., Пронин Е. А. Параметры саморегуляции во взаимосвязи с личностными характеристиками курсантов-первокурсников военного вуза // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология. 2019. Т. 29. С. 40–53. DOI: 10.26516/2304-1226.2019.29.40
7. Белогай К. Н., Морозова И. С., Медовикова Е. А., Сахарчук Н. Ю., Тупкина Г. Г. Особенности временной перспективы личности студентов с различным уровнем осознанной саморегуляции на этапах обучения в вузе // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2018. Т. 8. № 5. С. 57–72. DOI: 10.15293/2226-3365.1805.04
8. Гриненко Д. Н., Морозова И. С. Становление саморегуляции и когнитивно-стилевой организации личности в условиях психолого-образовательного сопровождения // Сибирский психологический журнал. 2017. № 64. С. 149–157. DOI: 10.17223/17267080/64/10
9. Гриненко Д. Н. Взаимосвязь параметров когнитивных стилей и саморегуляции у студентов организаций профессионального образования // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2016. № 4. С. 39–43. DOI: 10.18323/2221-5662-2016-4-39-43
10. Галкина В. А. Технология формирования самоконтроля в процессе обучения у младших школьников с легкой умственной отсталостью // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. 2014. Т. 3. № 4. С. 66–75.
11. Лында А. С. Дидактические основы формирования самоконтроля в процессе самостоятельной учебной работы учащихся. М.: Высш. шк., 1979. 159 с.
12. Сергеева Е. В. Становление действий самоконтроля и самооценки у младших школьников // Начальная школа плюс До и После. 2006. № 6. С. 28–32.
13. Боровская Д. Н. Самоконтроль как элемент учебной деятельности // Актуальные проблемы социально-гуманитарного и научно-технического знания. 2018. № 1-2. С. 3–5.
14. Русакова О. В. Формирование умений и навыков саморегуляции на основе рефлексии у младших подростков в процессе обучения: дис. ... канд. пед. наук. Киров, 2009. 209 с.

15. Черкевич Е. А. Особенности саморегуляции психических состояний личности в подростковом возрасте // Омский научный вестник. 2007. № 2. С. 164–165.
16. Корнеева С. А., Локтева А. В. Психологические особенности процессов саморегуляции у подростков с зависимым поведением // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. 2015. № 24. С. 159–164.
17. Попова С. И. Развитие способности подростка к саморегуляции в образовательном процессе школы // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 6. С. 99–108. DOI: 10.17759/pse.2017220609
18. Нестеров А. Ю. Специфика процесса социализации детей-сирот в системе муниципальных интернатных учреждений: на примере Кемеровской области: дис. ... канд. социол. наук. М., 2012. 209 с.
19. Ярославцева И. В. Специфика иррегулярного развития депривированного подростка // Развитие личности. 2004. № 4. С. 137–140.
20. Ярославцева И. В. Психическая депривация: причины, проявления и механизм развития // Сибирский психологический журнал. 2013. № 47. С. 33–40.
21. Николаева Е. И. Теоретический анализ и экспериментальное решение проблемы отказа от детей-сирот в приемных семьях // Теоретическая и экспериментальная психология. 2014. Т. 7. № 4. С. 90–106.
22. Брук Ж. Ю., Кухтерина Г. В. Структура самосознания подростков, оставшихся без попечения родителей // Казанский педагогический журнал. 2015. № 6-2. С. 417–420.
23. Яковлев Е. В., Яковлева Н. О. Модель как результат моделирования педагогического процесса // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2016. № 9. С. 136–140.
24. Крецан З. В., Морозов Е. В. К проблеме моделирования в современном образовании: перспективы трансформаций моделей, риски реализации // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2019. Т. 3. № 4. С. 316–324. DOI: 10.21603/2542-1840-2019-3-4-316-324
25. Морозова И. С., Тимофеева И. Г. Исследование волевой саморегуляции у детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в условиях сетевого взаимодействия // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2020. № 1. С. 97–103.
26. Корепанова М. В. Организация сетевого взаимодействия дошкольных образовательных организаций и организаций дополнительного образования // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-а. 2018. № 1. С. 53–56.

original article

## Developing a Model for the Volitional Self-Direction Formation in Orphans and Abandoned Children

Irina G. Timofeeva <sup>a, @</sup><sup>a</sup> Kuzbass Regional Center of Psychological, Pedagogical, Medical, and Social Assistance "Personal Health and Development", Russia, Kemerovo<sup>@</sup> timofeeva220805@mail.ru

Received 19.10.2020. Accepted 02.11.2020.

**Abstract:** The article introduces a new model for developing volitional self-direction skills in students of orphanage schools. The research objective was to identify and describe the components of this model. The paper explains the essence of the self-direction process and the specifics of self-direction development in adolescents. The problem of developing self-direction in orphans still remains understudied. The authors proved that volitional self-direction skills develop in orphans in the environment where they live and study. They defined the concept of developing volitional self-direction skills in orphanages as a continuous, purposeful, and controlled interaction between teachers and students, aimed at developing a system of knowledge and ideas about the volitional regulation of students' activities, as well as acceptable ways of reacting and behavioral patterns in various situations. The paper describes criteria, indicators, recommendations for assessment, and organizational conditions.

**Keywords:** formation of volitional self-direction skills, criteria of the level of formation, indicators of the level of formation, blocks of the model of the formation process of skills, adolescence

**For citation:** Timofeeva I. G. Developing a Model for the Volitional Self-Direction Formation in Orphans and Abandoned Children. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i obshchestvennye nauki*, 2020, 4(4): 306–314. (In Russ.) DOI: <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2020-4-4-306-314>

## References

1. Rubinstein S. L. *Fundamentals of general psychology*. St. Petersburg: Piter, 2001, 720. (In Russ.)
2. Zhidkova O. A. Development of police officers' abilities for emotional-volitional self-regulation at the initial stage of professional training. *Psychopedagogy in Law Enforcement*, 2020, 25(1): 32–36. (In Russ.) DOI: 10.24411/1999-6241-2020-11005
3. Nikiforov G. S., Shingayeva S. M. Types of mental self-control. *Pushkin Leningrad State University Journal*, 2014, 5(1): 92–101. (In Russ.)
4. Petrov Yu. N., Petrova N. S. Formation of self-control trained in the course of educational activity. *Vestnik of Moscow Goryachkin Agroengineering University*, 2010, (3): 109–112. (In Russ.)
5. Salikhova N. R. Constructing your own life: self-direction and self-organization. *Uchenye Zapiski Kazanskogo Universiteta. Seriya Gumanitarnye Nauki*, 2012, 154(6): 267–279. (In Russ.)
6. Morozova I. S., Pronin E. A. Self-regulation parameters in relation to personality traits of first year cadets a military university. *The Bulletin of Irkutsk State University. Series Psychology*, 2019, 29: 40–53. (In Russ.) DOI: 10.26516/2304-1226.2019.29.40
7. Belogay K. N., Morozova I. S., Medovikova E. A., Sakharchuk N. Yu., Tupikina G. G. Peculiarities of individual temporal perspectives of university students with various levels of self-regulation at different stages of university education. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, 2018, 8(5): 57–72. (In Russ.) DOI: 10.15293/2226-3365.1805.04
8. Grinenko D. N., Morozova I. S. Formation of self-regulation and organization of cognitive style in terms of psychological and educational support. *Sibirskiy Psikhologicheskij Zhurnal*, 2017, (64): 149–157. (In Russ.) DOI: 10.17223/17267080/64/10
9. Grinenko D. N. The interrelation of the parameters of cognitive styles and self-regulation of the students of vocational education organizations. *Vektor nauki Tolyattinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika, psikhologiya*, 2016, (4): 39–43. (In Russ.) DOI: 10.18323/2221-5662-2016-4-39-43
10. Galkina V. A. The technology of forming self-control for children with mild mental retardation in the learning process. *Pushkin Leningrad State University Journal*, 2014, 3(4): 66–75. (In Russ.)
11. Lynda A. S. *Didactical foundations of the formation of self-control in the process of students' independent educational work*. Moscow: Vyssh. shk., 1979, 159. (In Russ.)
12. Sergeeva E. V. Formation of self-control and self-esteem actions in primary schoolchildren. *Nachalnaia shkola plus Do i Posle*, 2006, (6): 28–32. (In Russ.)
13. Borovskaia D. N. Self-control as an element of educational activity. *Aktualnye problemy sotsialno-gumanitarnogo i nauchno-tekhnicheskogo znaniia*, 2018, (1-2): 3–5. (In Russ.)
14. Rusakova O. V. *Formation of skills and abilities of self-regulation based on reflection in younger adolescents in the learning process*. Cand. Ped. Sci. Diss. Kirov, 2009, 209. (In Russ.)
15. Cherkevich E. A. The peculiarities of mental conditions self-regulation in teenagers. *Omskiy nauchnyy vestnik*, 2007, (2): 164–165. (In Russ.)
16. Korneeva S. A., Lokteva A. V. Psychological features of self-regulation processes in adolescents with dependent behavior. *Nauchnye vedomosti Belgorodskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki*, 2015, (24): 159–164. (In Russ.)
17. Popova S. I. Development of self-regulation in adolescents in the context of educational process. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie*, 2017, 22(6): 99–108. (In Russ.) DOI: 10.17759/pse.2017220609
18. Nesterov A. Yu. *Specificity of the orphans' socialization process in the system of municipal boarding schools: the case of the Kemerovo region*. Cand. Sociol. Sci. Diss. Moscow, 2012, 209. (In Russ.)
19. Yaroslavtseva I. V. Specificity of irregular development of a deprived adolescent. *Personal Development*, 2004, (4): 137–140. (In Russ.)
20. Yaroslavtseva I. V. Psychic deprivation: its origin, symptoms and mechanism of development. *Sibirskiy Psikhologicheskij Zhurnal*, 2013, (47): 33–40. (In Russ.)
21. Nikolaeva E. I. Theoretical analysis and experimental solution of the problem of abandoning orphans in foster families. *Teoreticheskaya i eksperimentalnaya psikhologiya*, 2014, 7(4): 90–106. (In Russ.)
22. Bruk Zh. Yu., Kukhterina G. V. Structure of consciousness of youngsters deprived of parental care. *Kazan pedagogical journal*, 2015, (6-2): 417–420. (In Russ.)
23. Yakovlev E. V., Yakovleva N. O. Model as an outcome of education process modeling. *Vestnik Cheliabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, 2016, (9): 136–140. (In Russ.)
24. Kretsan Z. V., Morozov E. V. To the problem of modeling in modern education: prospects for model transformations and implementation risks. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i obshchestvennye nauki*, 2019, 3(4): 316–324. (In Russ.) DOI: 10.21603/2542-1840-2019-3-4-316-324
25. Morozova I. S., Timofeeva I. G. Research of volitional self-regulation in orphaned and children left without parental care in the conditions of network interaction. *Professional education in Russia and abroad*, 2020, (1): 97–103. (In Russ.)
26. Korepanova M. V. Organization of network interaction of preschool educational institutions and additional education institutions. *Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta*, 2018, (1): 53–56. (In Russ.)