

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. АСТАФЬЕВА
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт психолого-педагогического образования
Кафедра психологии

СОЛОВЕЙ ДАРЬЯ АЛЕКСАНДРОВНА

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

**ВЗАИМОСВЯЗЬ ВРЕМЕННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ С
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СУВЕРЕННОСТЬЮ В МЛАДШЕМ
ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ**

Направление подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование

Направленность (профиль) образовательной программы
Практическая психология в образовании

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Заведующий кафедрой
канд. психол. наук, доц. Дубовик Е.Ю.

18.05.2019

Е.Ю.

Руководитель

канд. психол. наук, доц. Дьячук А.А.

18.05.2019

А.А.

Дата защиты

19.06.2019

Обучающийся

Соловей Д.А.

18.05.2019

Д.А.

Оценка

Красноярск 2019

Оглавление

| | |
|--|----|
| Введение | 3 |
| Глава 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ИЗУЧЕНИЯ ВРЕМЕННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СУВЕРЕННОСТИ В МЛАДШЕМ ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ..... | 6 |
| 1.1. Временная компетентность как предмет психологического исследования | 6 |
| 1.2 Психологическая суверенность как психологический феномен | 14 |
| 1.3. Особенности психологической суверенности в подростковом возрасте | 20 |
| Выводы по главе 1..... | 26 |
| Глава 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ ВРЕМЕННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СУВЕРЕННОСТИ В МЛАДШЕМ ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ | 28 |
| 2.1 Организация и методы исследования | 28 |
| 2.2. Анализ взаимосвязи временной компетентности с психологической суверенностью в младшем подростковом возрасте | 30 |
| 2.3. Комплекс занятий по психологическому просвещению детей младшего подросткового возраста | 40 |
| Выводы по главе 2..... | 49 |
| ЗАКЛЮЧЕНИЕ | 51 |
| БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК | 54 |
| ПРИЛОЖЕНИЯ..... | 60 |

Введение

Современная реальность, описываемая как среда неопределенности, многозадачности, динамичности (VUCA-среда), определяет необходимость развития личностных качеств, видов грамотности и компетентностей, которые быть мобильным, гибким, работать в различных условиях и режимах деятельности, организовывать свою деятельность в изменяющихся условиях. Успешность самоорганизации, своевременность предоставления результатов работы во многом определяются временной компетентностью личности. Данное качество выступает как интегральная характеристика, связанная с временным фактором жизни и деятельности человека.

В последние годы интерес к исследованию временной компетентности увеличился. Если ранее изучение данной компетентности осуществлялось в рамках профессиональной деятельности, где необходимы навыки распределения времени, управления временем (Г.А.Архангельский, А.К.Болотова, А.Т. Жаппар, Е.В. Лебедева, О.Е. Сурнина и др.), то в последние годы представлены исследования временной компетентности обучающихся (Д.М. Мельникова, Л.П. Енькова, О.В. Кузьмина, Н.И. Квитунова, А.А. Дьячук, О.О. Токарева и др.). Сформированная временная компетентность возможна при осознании роли и значения времени в собственной жизни, отношении к нему, поэтому наиболее оптимальным возрастом для развития временной компетентности рассматривается период юности (А.К. Болотова, Д.М. Мельникова, Л.П. Еньковой и др.). Тем не менее, на более ранних этапах возможно освоение временных аспектов жизни, деятельности, общения через подражание, идентификацию, интериоризацию и пр. (О.В.Кузьмина), которые становятся основанием становления интегративного образования, вносят своеобразный вклад в ее развитие (Н.Н.Толстых). В подростковом возрасте происходит становление временной перспективы, открываются внутренние механизмы влияния на характеристики активности, на точность, скорость, своевременность. Переживание своей субъектности, контроля над процессами,

связанное с психологической суверенностью личности, может выступать как условием развитие временной компетентности.

Психологическая суверенность психологического пространства взаимосвязана с субъективным благополучием (Е.Н. Панина) и онтологической уверенностью (Н.В. Коптева) личности, рассматривается фактор, способствующий развитию ценностно-смыслового пространства личности (Н.В. Буравцова), с жизненными планами и временными ориентациями (Я.К.Симонова), с временной перспективой личности (Л.Д. Дёмина, Я.К. Смирнова).

Данные основания определили проблему исследования, как связаны психологическая суверенность и временная компетентность в младшем подростковом возрасте.

Цель исследования – выявить взаимосвязь временной компетентности психологической суверенности детей в младшем подростковом возрасте.

Объектом исследования: временная компетентность личности.

Предмет исследования: взаимосвязь временной компетентности с психологической суверенностью в младшем подростковом возрасте.

Гипотеза: существует взаимосвязь между компонентами психологической суверенности и характеристиками временной компетентности.

Задачи:

1. Рассмотреть основные теоретические подходы к изучению временной компетентности и психологической суверенности в психолого-педагогической науке.
2. Описать характеристики временной компетентности и психологической суверенности в младшем подростковом возрасте.
3. Изучить взаимосвязь временной компетентности и психологической суверенности в младшем подростковом возрасте.
4. Разработать просветительские занятия, направленные на развитие компонентов временной компетентности.

Для решения поставленных задач были использованы следующие методы исследования.

Теоретические методы – анализ, сравнение, обобщение теоретического материала.

Эмпирические методы: опросные («Личностные дезорганизаторы времени» О.В. Кузьминой, «Суверенность психологического пространства» С.К. Нартова-Бочавер, тестовый опросник диагностики стиля учебной деятельности Г.С. Прыгина), психосемантические (Шкалы переживания времени Е.И. Головаха, А.А. Кроник) методы.

Методы обработки данных – анализ средних значений, частотный анализ, корреляционный анализ (коэффициент корреляции Спирмена).

База исследования: Исследование проводилось в одной из образовательных организаций г. Красноярска. В исследовании приняло участие 44 подростков. Среди них 21 мальчик, 23 девочек. Исследование проводилось с согласия родителей и руководства образовательной организации.

Структура выпускной квалификационной работы: выпускная работа состоит из введения, двух глав, выводов по каждой главе, заключения, библиографического списка, состоящего из 60 источников и 4 приложений.

Глава 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ИЗУЧЕНИЯ ВРЕМЕННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СУВЕРЕННОСТИ В МЛАДШЕМ ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

1.1. Временная компетентность как предмет психологического исследования

Сегодня становится актуальной проблема эффективной организации человеком своей деятельности в условиях различных ограничений во времени [15]. Успешность самоорганизации, своевременность предоставления результатов работы во многом определяются компетентностью личности в сфере использования времени. Сегодня, в век скоростных технологий, временная компетентность должна рассматриваться как важное личностное качество, которое необходимо не только в профессиональной деятельности, но и в повседневной жизни [32].

Л.Й. Зайверт подчеркивал, что организовать время, нужно так, чтобы работать в оптимальном деловом режиме, не утрачивая разнообразных человеческих радостей, сберегая свое здоровье, а также отмечал пути и возможности достижения цели – иметь время для всего существенного, время для продуктивного творчества, время для личной жизни [24], что определяет необходимость организации не только времени работы, но и время на отдых, их баланс. Данные навыки начали обсуждаться в начале XX в., начала обсуждаться научная организация труда, где ставились вопросы об оптимальной организации времени деятельности, отдыха для восполнения сил, продуктивной работы. В настоящее время навыки организации задач, их соотношения рассматриваются в совокупности с личностными особенностями, отношением ко времени. В связи с чем появляется понятие временная компетентность.

Дж. Равен понимал под компетентностью специальную способность человека, необходимую для выполнения конкретного действия в конкретной

предметной области, включающую узкоспециальные знания, навыки, способы мышления и готовность нести ответственность за свои действия [48].

В современной отечественной и зарубежной психологической науке вопрос «временной компетентности» рассматривали А. Маслоу, Э. Шостром, А.Т. Жаппар, О.В. Кузьмина, А.К. Болотова, Н. Израэли, Г.М. Андреева, И.С. Кон, И.А. Яксина, Л.П. Енькова.

Существует несколько подходов к определению понятия «временная компетентность».

В рамках личностного подхода временная компетентность исследуется в контексте понимания времени жизни как ценности в системе личностных смыслов и ценностных ориентаций [3]. Компетентность во времени, согласно концепции А. Маслоу, свидетельствует о том, в какой степени человек живет в настоящем, а не концентрируется на прошлом или будущем [40]. С точки зрения А. Маслоу, люди, компетентные во времени, могут размышлять о том, как прошлое относится к настоящему, и реалистично связывать долгосрочные планы с текущими задачами, им присуще чувство непрерывности трех аспектов времени. И наоборот, люди некомпетентные во времени отделяют свое прошлое и будущее от настоящего. Их жизнь в настоящем основана на сожалениях и чувстве обиды, связанных с прошлым, и идеализированных целях или страхах, связанных с будущим. Они также испытывают трудности в связывании своих прошлых достижений с надеждами на будущее [41].

В отечественной науке термин «временная компетентность» начинает постепенно осваиваться первоначально в концепции личностной организации времени (К.А. Абульханова-Славская, В.И. Ковалев, А.К. Болотова, Т.Н. Березина), затем в рамках дифференциально-регуляторного подхода к произвольной регуляции (О.А. Конопкин, А.К. Осницкий, В.И. Моросанова).

С позиции деятельностного подхода временную компетентность рассматривают как набор различных характеристик личности, обеспечивающих успешность протекания деятельности. Так, в работах А.К. Болотовой под временной компетентностью понимается «способность устанавливать и

поддерживать в течение определенного времени необходимые социальные контакты, умение расширять или сужать временные рамки общения» [13, с. 433]. Данная способность связана с восприятием человеком времени, наличием навыков планирования, способностью грамотно расставлять приоритеты и определять лимиты межличностного общения, уважать время других людей в процессе общения с ними, стабильно пользоваться правилами тайм-менеджмента, включая умение перепоручать дела [11; 12].

И.А. Яксина рассматривает роль временной компетентности во взаимодействии, что нашло отражение в выделении тех элементов, которые входят в нее. С ее точки зрения, временная компетентность – совокупность знаний и умений, связанных с адекватной оценкой единиц времени, конструированием временных лимитов общения, ощущением временного пространства взаимодействия, оптимальным построением взаимодействия во времени [60].

И.С. Калинин на основе положений тайм-менеджмента компетентность во времени рассматривает через призму таких факторов, как осознанность и упорядочивание личных целей, их согласованность с целями близких людей и организации, регулярное письменное планирование собственного времени, оптимальное соотношение работы и отдыха, постоянное совершенствование навыков самоорганизации, наличие твердой воли, самоконтроля [13].

Продуктивное использование времени, ориентировка в нем, способность планировать и распределять время, обеспечивают своевременность, продуктивность и оптимальность деятельности личности [20].

Данные представления выделяют значение временной компетентности для определенной сферы, вида деятельности, рассматривают характеристики, однако не обсуждают механизмы развития временной компетентности. Раскрытие механизмов развития временной компетентности на разных возрастных этапах было сделано О.В.Кузьминой, что позволило рассмотреть ее как интегральную характеристику личности, включающую не только совокупность знаний, умений, навыков, способностей, обеспечивающих

продуктивную реализацию алгоритма деятельности во времени, но и систему внутренних, психологических параметров, которые относятся к смысловой и мотивационной сферам и не всегда четко осознаются человеком [6].

При таком рассмотрении можно выделить различные компоненты временной компетентности.

Опираясь на представления о структуре компетентности, можно выделить вслед за А.Г. Бермусом, что «компетентность представляет собой системное единство, интегрирующее личностные, предметные и инструментальные особенности и компоненты» [8, с. 2]. Соответственно, в структуре компетентности может быть выделен знаниевый компонент, инструментальный (практический), личностный.

В представлениях М.А. Чошанова компетентность – это «не просто обладание знаниями, а постоянное стремление к их обновлению и использованию в конкретных условиях» [55, с. 56], акцент делается на единстве познавательного и практического компонентов.

Т.П. Афанасьева, Н.В. Немова в своей модели общей компетентности личности выделяют когнитивную, аффективную и волевую составляющие. Когнитивная составляющая проявляется в процессе целеполагания и проектирования деятельности с учетом рисков и препятствий. Аффективная – анализируется в контексте эмоциональной мотивации, направленной на выполнение задач. Волевая предусматривает возможность интенсификации собственного труда за счет способности преодоления трудностей [7].

И.А. Зимняя, анализируя компетентность с психологической точки зрения, предлагает рассматривать ее структуру в единстве мотивационного, когнитивного, поведенческого, отношенческого, регулятивного компонентов [25].

Таким образом, в структуре компетенции выделяется познавательный / когнитивный, аффективный / отношенческий, поведенческий / практический и регулятивный компонент. Для определенных видов компетенции эти

компоненты уточняются в зависимости от тех заданий, содержания деятельности, в которой данная компетентность становится значимой.

А.Т. Жаппар при исследовании временной компетентности в профессиональной деятельности банковского менеджера как составной части профессиональной компетентности, выделила структуру компетенции. В нее исследователь включает процессуальные компоненты, обеспечивающие направленность и динамику деятельности в ходе достижения целей (планирование, целеориентированность, расстановка приоритетов, своевременность) и инструментальные компоненты, которые обеспечивают возможность организовывать и контролировать свою деятельность, используя для этого специфичные ресурсы (измеримость, материализация, управление работоспособностью и вниманием, владение технологиями) [14].

Исследователь отмечала, что временная компетентность является составной частью и имеет значимые связи с управленческой компетентностью, низким уровнем профессионального выгорания, эмоциональным благополучием, удовлетворенностью профессиональными достижениями, с осмысленностью жизни в целом, целеустремленностью, насыщенностью и удовлетворенностью ее результатами.

В разрабатываемой структурно-функциональной модели временной компетентности О.В.Кузьмина выделила пять компонентов: ценностно-смысловой, мотивационный, познавательный, рефлексивный, операционно-технологический [34].

Рассмотрим более подробно каждый из компонентов.

Ценностно-смысловой компонент включает отношение человека ко времени, осознание роли и значимости в социальном аспекте организации времени, личную ответственность за реализацию своего времени как ресурса. Осмысленная работа по определению и осознанию своего способа жизни. Подобная внутренняя работа поддерживается когнитивными процессами, составляющими содержание ценностно-смысловой сферы личности.

Мотивационный компонент временной компетентности раскрывается через силу побуждения к организации времени жизни и деятельности, через стремление реализовать свой потенциал в жизни.

Познавательный компонент временной компетентности включает в себя знания технологий, приемов организации времени. Уровень развития познавательного компонента временной компетентности отражает степень интереса к проблеме временной организации. Эти изменения выражаются в готовности и стремлении получать, искать и перерабатывать информацию о способах организации времени.

Операционально-технологический компонент временной компетентности определяет технологию организации времени жизнедеятельности и обеспечивает процессуальную сторону реализации деятельности. Данный компонент раскрывается через работоспособность человека, как потенциальную возможность выполнять целесообразную деятельность в течение времени, индивидуальный стиль организации деятельности во времени.

Рефлексивный компонент временной компетентности раскрывает возможности человека предвидеть результаты действий до того, как они будут реально произведены и осуществлять контроль временных показателей в процессе собственной жизнедеятельности. Рефлексивно-оценочный компонент выполняет функцию сличения исходных намерений, реального результата и трудностей в ходе исполнения всей инструментально-смысловой программы реализации свойств личности [21].

Данные компоненты не единственные, входящие в структурно-функциональную модель, помимо них О.В. Кузьмина выделила уровни проявления; показатели сформированности, а также критерии оценки [35]. Общая структура временной компетентности представлена на рисунке 1.

Проявление временной компетентности осуществляется на двух уровнях: осознания и практической организации. Уровень осознания представлен ценностно-смысловым и мотивационным компонентами. Мотивация

представляет собой «совокупность психических процессов, которые придают поведению энергетический импульс и общую направленность» [18, с. 39]. Уровень практической организации времени может рассматриваться через применение различных приемов организации времени, временной режим деятельности [33].

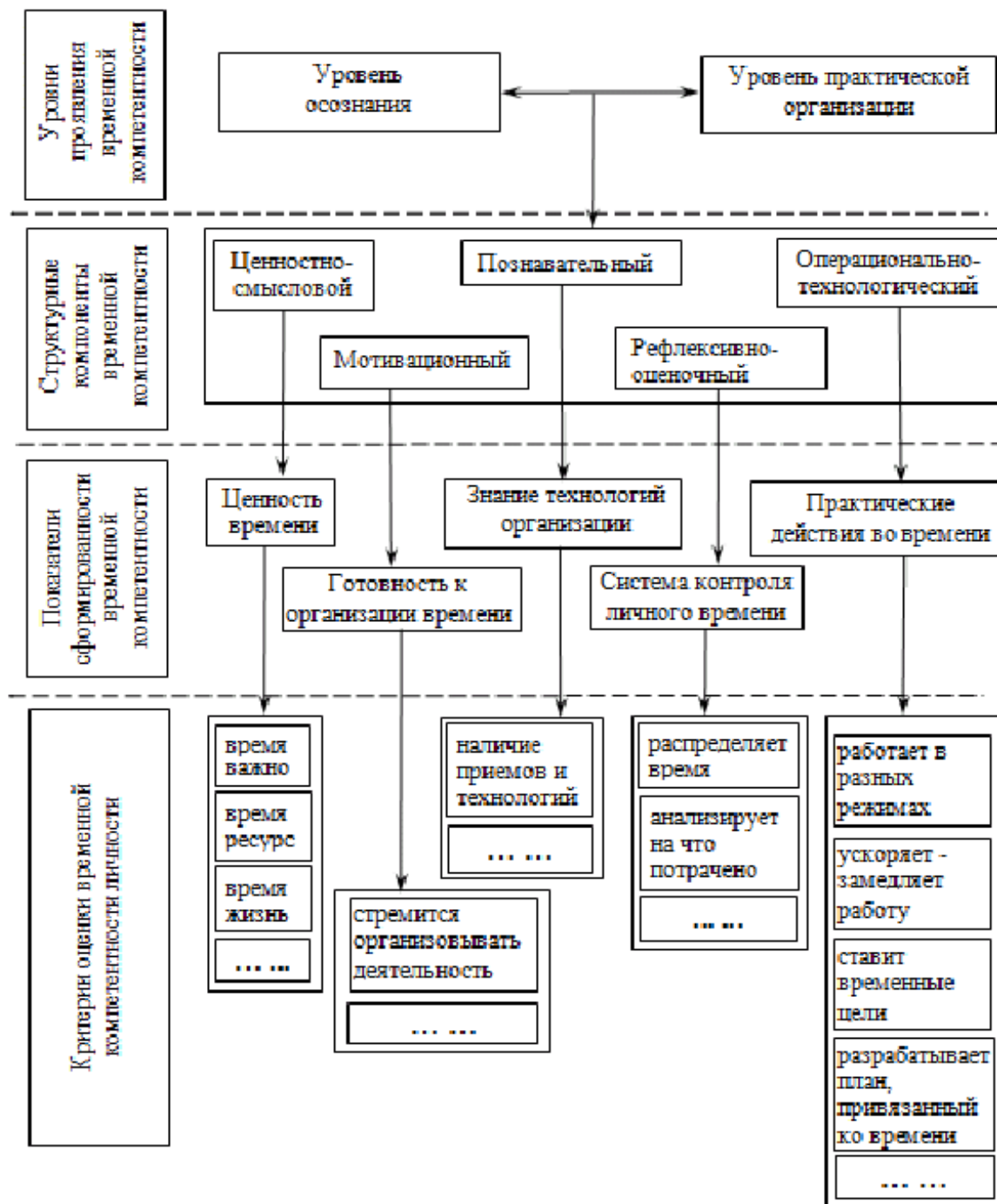


Рис. 1. – Структурно-функциональная модель временной компетентности личности по О.В.Кузьминой

Уровень сформированности можно через критерии, которые также можно разделить на две группы: оценки результативности и оценки личностных возможностей.

В большинстве концепций рассматривается лишь одна группа показателей. Например, в работах А. Маслоу временная компетентность описывается как личностное свойство, определенная способность, а в работах А.В. Махароблидзе она обсуждается как набор факторов, позволяющих человеку выполнять запланированные дела, укладывать в заранее установленные сроки [42, с. 94].

Однако в работах А.К. Болотовой и И.А. Яксиной уже просматривается наличие этих двух групп показателей.

Результативность характеризуется через показатели самоорганизации и управления собой и другими в пределах установления и соблюдения временных границ: своевременность, точность и скорость работы, которые проявляются в способности сосредотачивать максимум усилий в данный момент, сохранять психические резервы до конца осуществления деятельности, устанавливая целесообразную ритмику действий.

Личностные возможности проявляются в глубине осознания важности его организации, а также осмысленность своей временной перспективы, которая характеризует широту и уровень реальности личного временного пространства. К ним О.В. Кузьмина относит предпочтение ценностей, умение выдвигать стратегические цели, оптимально планировать время и свои дела, рационально организовывать свое время с учетом своих возможностей, навыки рефлексии, направленные на самоанализ, самооценку и самоконтроль своих дел во времени, также являются показателями личностных характеристик развития компетентности во времени [31].

Временная компетентность способствует правильной оценке сложившейся ситуации и принятию решения, позволяющего достичь эффективного результата [1]. Ограниченность или отсутствие временной компетентности ведет к пассивности, дезорганизации, неэффективности

деятельности, именно поэтому, с точки зрения ученого, временная перспектива важна для определения уровня притязаний, настроения, творчества, проявления инициатив личностью.

В связи с тем, что личностные возможности связаны с тем, как личность встраивает временные задачи в контексте собственного существования, то специфика реализации временной организации может быть связана с переживанием себя как источника активности, ощущением контроля над процессами своей жизни, включенностью, т.е. переживанием своей субъектности, автономности, суверенности. Мы считаем, что психологическая суверенность может определять особенности развития временной компетентности. Рассмотрим представления о психологической суверенности.

1.2 Психологическая суверенность как психологический феномен

Проблема психологического пространства личности и его суверенности имеет глубокие корни как в зарубежной (А. Адлер, И. Альтман, У. Джемс, К. Левин, Ф. Перлз, Р. Соммер, Э. Эриксон, К.Г. Юнг, и др.), так и в отечественной (К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, Ф.Е. Василюк, С.К. Нартова-Бочавер, и др.) психологии. Изучение суверенности связано с проблемами жизненного пространства, жизненного мира, автономности, идентичности личности.

Наиболее полную проработку в настоящее время понятие психологической суверенности получило в субъектно-средовом подходе С.К. Нартовой-Бочавер. Психологическая суверенность определяется ею как «способность человека контролировать, защищать и развивать свое психологическое пространство на основе обобщений опыта успешного автономного поведения» [43, с. 105]. Она представляет собой форму субъектности человека и позволяет в разных формах спонтанной активности, основанную на обобщенном опыте успешного автономного поведения.

Суверенность обязательно предполагает указание на тот объект, по отношению к которому она устанавливается, или на ту среду, из которой себя субъект выделяет. В ситуации неопределенности личность теряет ощущения своего психологического пространства, доверия к миру, к себе и другим людям, что может приводить к депривированности психологического пространства, потери ощущения суверенности.

Психологическая суверенность анализируется через состояние психологического пространства и как системное качество личности, позволяющее контролировать психологическое пространство по отношению к жизненному пути в целом.

Суверенность как феномен границ психологического пространства является ключевым фактором, объясняющим не только структуру, но и динамику личности: так, внедрение извне может приводить к попыткам «отодвинуть» границы, проявляясь в экспансии и агрессии, нарушение границ стимулирует компенсаторную и сверхкомпенсаторную динамику, а переживание личностной целостности освобождает подростка от избыточных психологических защит, наделяет его умеренно индифферентным отношением к необходимости контролировать границы, проявляясь в терпимости и дружелюбии [39]. Одной из основных функций суверенности личности является обеспечение саморегуляции посредством отбора воздействия извне, помощь в адаптации и развитии личности, а также помощь в становлении продуктивной личности в различных сферах [7].

В рамках субъектно-средового подхода С.К. Нартова-Бочавер определяет психологическую суверенность как способность человека контролировать, защищать и развивать свое психологическое пространство, основанную на обобщенном опыте успешного автономного поведения. В свою очередь психологическое пространство С.К. Нартова-Бочавер обозначает как: «субъективно значимый феномен бытия, то есть существенный, выделяемый из всего богатства проявлений мира и определяющий актуальную деятельность, и стратегию жизни человека» [43, с. 106]. Психологическое пространство

включает в себя комплекс физических, социальных и чисто психологических явлений, с которыми человек отождествляет себя (территория, предметы, привязанности, установки). Они становятся значимыми для субъекта, когда приобретают личностный смысл, и поэтому границы психологического пространства охраняются физическими и психологическими средствами [44]. Проводя описание структуры психологической суверенности, С.К. Нартовой-Бочавер выделяет следующие измерения психологического пространства личности:

1. Суверенность территории – предупреждение нарушения границ частного пространства, та площадь, которую субъект считает личной и безопасной для себя. Функции территориальности в жизни человека: обозначение социальной идентичности (статус в группе); возможность контролировать интенсивность социальных контактов; возможность контролировать поток информации; возможность защититься от сверхсильной стимуляции среде и вторжений; возможность конструктивной деятельности; возможность психологической реабилитации.

2. Суверенность мира вещей – утверждение уважительного отношения к личной собственности, контроль над миром личных вещей. Основные функции личных вещей: орудие деятельности; коммуникативные послания; средства самопрезентации; средства поддержания личной и социальной идентичности; средства установления контакта с действительностью; средства замещения социальных объектов; ресурс самоподдержки и стихийной психотерапии; маркеры личной территории.

3. Суверенность привычек – отстаивание человеком временной регламентации своей жизни. Привычки как временная форма владения пространством также являются предметом идентификации человека. Уважение к привычкам человека выражается в предоставлении ему возможности завершить начатое дело, не прерывая его.

4. Суверенность социальных связей – приватность круга друзей, знакомых, близких. Основные функции суверенности социальных связей:

установление отношений психологической интимности; установление сексуальной интимности; выбор референтной группы или значимого другого; развитие самосознания; принятие личной ответственности за отношения с людьми. Нарушение суверенности в социальных контактах приводит либо к отчужденности, либо к симбиотической зависимости.

5. Суверенность ценностей – свобода в выборе мировоззренческих ориентиров и эстетических предпочтений, пристрастность по отношению к объекту, не жизненно важному, но необходимому для поддержания идентичности [45].

Психологическое пространство – важный личностный конструкт, отражающий в себе субъективно значимый фрагмент бытия личности, определяющий, как личность воспринимает мир, свою актуальную деятельность и налаживает связи с окружающими. Повседневная жизнь человека неотделима от его психологического пространства, равно как и все виды взаимодействия. Согласно С.К. Нартовой-Бочавер, психологическое пространство обладает следующими свойствами:

1. Человек воспринимает психологическое пространство как свое, созданное им самим и от этого представляющим для него ценность.

2. Человек имеет возможность контролировать и охранять все находящееся внутри его психологического пространства.

3. Пространство не рефлексивируется без возникновения проблемных ситуаций, человек не видит его со стороны, он в нем существует, делая его «прозрачным».

4. Целостность границ – важнейшая характеристика психологического пространства [27].

Суверенизация личности происходит на протяжении всего жизненного пути в соответствии с возрастными задачами. Взрослеющий человек выделяет и делает своими разные объекты жизненного пространства, начиная с собственного тела и заканчивая духовными данностями [43].

Обращаясь к динамике развития суверенности, можно выделить, что на каждом этапе онтогенеза происходит становление и суверенизация определенных измерений психологического пространства личности.

1. Суверенность физического тела устанавливается (или не устанавливается) на протяжении младенчества, когда все конфликты носят витальное содержание, при этом происходит формирование физической идентичности. На протяжении раннего и дошкольного возраста контроль над собственным телом не усиливается; актуализируется данное измерение в пожилом возрасте, в силу того, что физиология требует вновь повышать усилия в стремлении полноценно управлять своим телом.

2. Выделение «личной территории» проходит на протяжении раннего детства, когда ребенок осваивает физическое пространство. Территориальная напряженность незначительно сохраняется во взрослом возрасте и также актуализируется в пожилом возрасте, который может быть отмечен утратой приватности территории.

3. Суверенность вещей достигает максимума актуализации в раннем возрасте и сохраняет высокий уровень в дошкольном детстве; на протяжении всего жизненного цикла это измерение сохраняет невысокий, но стабильный уровень. Это вполне соответствует пониманию раннего возраста как отмеченного становлением предметной деятельности.

4. Временные характеристики психологического пространства складываются в дошкольном и младшем школьном возрасте, что связано с необходимостью менять свой режим жизни в связи с посещением детского сада или школы, то есть источниками депривационных влияний здесь могут быть институты социализации. Вновь измерение «Привычки» актуализируется во взрослом возрасте, характеризующемся высокой социальной динамичностью.

5. Потребность иметь личных друзей появляется достаточно поздно – только в дошкольном возрасте ребенок готов к установлению дружеских отношений. В дошкольном и младшем школьном возрасте это измерение

активно работает, а в подростковом и юношеском возрасте усиливается еще больше.

6. Суверенность вкусов и ценностей появляется, начиная с дошкольного возраста, но большую актуальность приобретает в подростковом возрасте, и лидирует среди других измерений по напряженности. Ценности меняют свое содержание: если в дошкольном возрасте это всего лишь игрушки, телепередачи, то позже – произведения искусства, а еще позже – мировоззрение [44].

Процессы суверенизации происходят нелинейно, и подростковый возраст один из тех возрастов, когда процессы суверенизации происходят наиболее интенсивно, подчиняясь задачам взросления [16].

Человек суверенный (с целостными границами) в состоянии отстаивать свою личностную автономию, вследствие чего социальные и психологические процессы протекают более слаженно. Целостность границ психологического пространства определяет субъективное благополучие и продуктивность личности в различных сферах жизнедеятельности, в том числе и в общении [27]. Противоположный суверенности полюс, свидетельствующий о степени нарушенности психологических границ личности, называется депривированностью и определяет множество неблагоприятных для развития и адаптации личности феноменов – отчужденность и, дисгармонию в близких отношениях.

Именно подростковый возраст, является самым актуальным для изучения суверенности, в этом возрасте все стороны развития подростка подвергаются качественной перестройке, возникают и формируются новые психологические образования. Искажение психологических границ в этом возрасте может вызвать множество других нарушений [57]. Рассмотрим особенности психологической суверенности в подростковом возрасте.

1.3. Особенности психологической суверенности в подростковом возрасте

Процесс развития подростка тесно связан с возрастными особенностями, которые оказывают значительное влияние на формирование личности. Подростковый возраст считается более трудным для обучения и воспитания, чем любой другой, так как в это время совершается переход от детства к взрослости и связан с серьезной перестройкой психики, сложившихся форм отношений с людьми, изменением условий жизни и деятельности.

Л.С. Выготский отмечает, что движущими силами развития подростка являются противоречия между порождаемыми его деятельностью новыми потребностями и возможностью их удовлетворения, а также между растущими требованиями к подростку со стороны общества, коллектива и теми формами поведения, которые имеются у него на данный момент [14]. Разрешаются эти противоречия путем формирования более высокого уровня психического развития, более сложных форм и видов деятельности, новых качеств личности.

Все стороны развития подвергаются качественной перестройке, возникают и формируются новые психологические новообразования, закладываются основы сознательного поведения, формируются социальные установки [3].

В связи с этим изменяется и его психологическое пространство, он уже по-иному видит свой мир. В это время наиболее интенсивно устанавливаются границы психологического пространства, происходит расширение самого пространства, из-за вступления в новые области знания и реальной физической жизни подростком [44].

На данном периоде жизни, во-первых, происходит обретение автономности в рамках отношений с родителями [46]. Во-вторых, данный возраст характеризуется появлением и развитием ценностного измерения, определяющее самосознание и саморазвитие подростка. В-третьих, в младшем подростковом возрасте основной потребностью является чувство взрослости, подростку важно, чтобы его взрослость была замечена, при этом форма его

поведения была недетской. Чувство взрослости Д.Б. Эльконин определяет, как желание действовать по собственному усмотрению без оглядки на указание взрослого [56]. Тем самым речь идет о способности самому выбирать и ставить цели, организовывать собственное поведение, чувствовать суверенность собственного психологического пространства. В-четвертых, у младших подростков возникает потребность в выстраивании гармоничных межличностных отношений со сверстниками, при этом поддерживая баланс между собственными психологическими границами и границами других.

Именно в старшем дошкольном возрасте и подростковом возрасте наиболее интенсивно происходит определение и становление границ психологического пространства подростка, несмотря на то что их изменения происходят в течение всей жизни [8]. В подростковом возрасте человеку требуется чувство уверенности, защищенности, суверенности собственного «Я» и доверия к миру.

Психологическое пространство подростка способно изменяться под воздействием людей, входящих в это пространство, прежде всего родителей. Более того, характер взаимоотношений между родителями и подростками способен изменять пространство тех и других. На формирование психологического пространства определенное влияние оказывают окружающая обстановка, события, в которые оказывается вовлеченным подросток.

Обнаружение депривации личности в каком-либо аспекте жизни может помочь своевременно оказать психологическую помощь или провести адаптацию к сложившимся условиям. В этот момент подростки являются наиболее уязвимыми и сенситивными к внешним проявлениям среды [22].

Семья, как и школа, является большим ресурсом для подростка, именно в семье он получает необходимую ему поддержку, эмоциональное тепло и любовь, именно в семье закладываются примеры образцов и стереотипов поведения, которые в последствие будут использованы подростком в обществе. Результаты многочисленных исследований подросткового периода показывают: внимательное отношение родителей к подросткам, партнерское

общение в семье оказывают позитивное влияние на формирование личности подростка. Отсутствие семьи негативно влияет на развитие и формирование личности подростка, в связи с чем представляется очень важным и актуальным изучение особенностей субъективного благополучия у подростков. В подростковом возрасте одной из задач – обрести суверенность, в некоторой степени отделить себя от окружающей среды, в то же время уметь развиваться со средой, идентифицировать себя с ее субъектами.

В подростковом возрасте происходит определение себя в мире, понимание себя, своих границ и возможностей с опорой уже сложившихся компонентов психологического пространства через механизмы суверенизации: сигнификации (означивание) и персонализации (присвоение). При суверенизации сначала подросток заявляет свои права на некоторую часть психологического пространства (этап означивания), затем он начинает «обживать» это пространство и наделять его своими продуктивными качествами (этап персонализации), т.е. ограничивается и удовлетворяется. Очевидно, что суверенность не может быть достигнута без прохождения через оба этапа [10].

Дети подросткового возраста вполне способны к самостоятельной организации своей деятельности, решению важных вопросов повседневной жизни. Для них характерно развитие чувства долга, ответственности за поступки [46].

Освоение происходит не только во внешних границах, и в пространстве жизни, которое, как выделил К. Левин, включает в себя и временную перспективу, расширение временных границ своей жизни, освоение будущего через образы Я-будущего, которые влияют на целеполагание, планирование, выделение способов достижения поставленных целей, расстановка приоритетов в решении задач.

Проблемой восприятия времени в подростковом и юношеском возрасте занимались М.Р. Гинзбург, Т.В. Бороздина, Е.Е. Сапогова, Н.Н. Толстых и др. Как правило, восприятие времени в изучаемых возрастах связано с

личностным, жизненным самоопределением [51, с.111], со становлением идентичности, одним из показателей которой, Э. Эриксон [58] выделял временную перспективу. Многие трудности подросткового возраста Э. Эриксон связывал с трудностями построения временной перспективы будущего, ее диффузией. Резкая смена внутренней позиции, характерная для подросткового возраста, приводит по Л.И. Божович к обращенности в будущее, оно становится проблемой направленности личности, вокруг которой организуется деятельность [10].

Младший подростковый возраст – важный этап становления системы временных связей. Время переживается как нечто живое, конкретное, связанное со значимыми событиями и мотивами. Подростки активно адаптируются ко времени [30]. В этом возрасте они учатся учитывать свое время, что способствует осознанию подростками границ личного времени и времени жизни в целом.

Подростки смотрят на будущее с позиции настоящего. Возникновение нового отношения к будущему в этом возрасте связано с развитием целеполагания, воля подростков и их желания обращены в будущее [12], а также мыслительными процессами. Формирование на этом этапе, как выделил Ж. Пиаже, способности мыслить гипотезами создаёт возможность построения жизненного плана [47].

И.С. Кон отмечает, что нередко обостренное чувство необратимости времени сочетается в подростковом сознании с нежеланием замечать его течение, с представлением о том, будто время остановилось [29].

Д.И. Фельдштейн указывает, что для нормативных подростков отношение к настоящему и переживание настоящего всегда соединено с мыслями об будущем, чем о настоящем, а тем более о прошлом [54].

Восприятие времени в подростковом возрасте дискретно, ограничено непосредственным прошлым и настоящим, будущее воспринимается буквальным продолжением настоящего [28]. Самым важным временным периодом при этом является настоящее. Проявляется и активно реализуется

способность к практически неограниченному заполнению времени. Подростки, чье время насыщено событиями, деятельностью, воспринимают его сжатым, ярким, многогранным. Подростки, время которых не организовано, воспринимают его тусклым и однообразным [45].

С.Л. Рубинштейн подчеркивал, что смысл работы над образом будущего состоит в том, что человек выступает как активный творец своей будущей жизни посредством осознания собственной жизненной перспективы. Очень важно формировать у подростков механизмы самоорганизации времени жизни. Потребность в упорядочивании и организации своего времени необходима [50].

Условия эффективного формирования самоорганизации определяются целостностью развития самосознания, деятельности и общения подростков [16].

Л.Б. Шнейдер выделил, что современные подростки не умеют организовывать свое время, рационально распределять время и управлять им, а также не сформировано ценностное отношение к трудовой деятельности. Перевод этой проблематики из плана управления и организации в план саморегуляции и самоорганизации представляется наиболее важным [56].

В процессе решения актуальных задач, связанных с временным фактором, подростки осваивают различные средства, приемы, техники, способы организации времени, решения временных задач, которые существуют в культуре. О.В. Кузьмина выделяет различные механизмы овладения временной компетентностью личностью: подражание, идентификация, интериоризация, рефлексия, сдвиг мотива на цель [33].

Подражание – основной механизм развития временной компетентности, позволяющий усвоить нормы и стереотипы путем запечатления, некритического восприятия окружающей действительности, повторения значимых примеров.

Интериоризация – это процесс формирования внутренних структур человеческой психики через усвоение внешней социальной действительности.

Интериоризация временных характеристик скорости, своевременности возникает с самого раннего детства и определяет понимание сущности временного пространства личности. В младшем подростковом возрасте присваивает нормы организации времени, определенные обществом, в котором родился и растет. Этот механизм формирования временной компетентности связан с процессом формирования отношения ко времени через самопознание, рефлекссию, которая обуславливает осознание себя во временном пространстве реальности.

Действие механизма сдвига мотива на цель состоит в том, что временные нормы осваиваются через принятие ответственности за свое время. Это осознается в процессе эмоционального переживания и закрепляется в практической деятельности. Так формируется личное ценностное отношение ко времени в младшем подростковом возрасте [19].

Содержание подросткового возраста связано с расширением границ своего Я в пространстве и времени, обретение автономности от взрослых, что приводит к необходимости решения задач организации своей активности во времени, построением временной перспективы будущего, выработкой способов саморегуляции. В связи с чем мы полагаем, что особенности суверенизации подростка, его психологическая суверенность связаны с развитием компонентов временной компетентности. Для проверки данной гипотезы было проведено эмпирическое исследование.

Выводы по главе 1

Проведенный теоретический анализ выделил, что в понимании временной компетентности можно выделить два подхода: личностный подход и деятельностный подход. Личностный подход рассматривает временную компетентность через понимание времени жизни как ценности в системе личностных смыслов и ценностных ориентаций; деятельностный подход характеризует временную компетентность как набор различных обособленных характеристик личности, обеспечивающих успешность протекания деятельности.

Структура временной компетентности представлена пятью компонентами: ценностно-смысловым, мотивационным, познавательным, рефлексивным, операционально-технологичным. Данная структура позволяет выделить как уровень личностных характеристик, так и уровень деятельности.

На основе теоретического анализа литературы было выделено, что временная компетентность – это способность, позволяющая человеку выполнять запланированные дела, укладывать их в заранее установленные сроки организовывать деятельности во времени в соответствии с представлениями о прошлом, настоящем и будущем.

Уровень личностных характеристик включает и ценностное отношение ко времени, его роли в жизни личности, что может быть связано с переживанием автономности, субъектности в определении целей, задач, которые выделяются как значимые.

Обобщенный опыт автономного поведения составляет основу проявления личностной суверенности. В рамках субъектно-средового подхода С.К. Нартова-Бочавер определяет психологическую суверенность как способность человека контролировать, защищать и развивать свое психологическое пространство, основанную на обобщенном опыте успешного автономного поведения. В структуре психологической суверенности представлены шесть измерений психологического пространства личности:

суверенность физического тела; суверенность территории; суверенность мира вещей; суверенность привычек; суверенность социальных; суверенность ценностей.

Суверенность развивается на протяжении всего жизненного пути личности и на определенных возрастных этапах связана с содержанием возраста, условиями и личностными характеристиками человека.

Младший подростковый возраст является значимым в плане развития суверенности психологического пространства и отдельных его компонентов. Большее развитие получает суверенность социальных связей, ценностей, что связано с психологическими особенностями возрастного развития, одной из которых является становление временной перспективы. Содержание подросткового возраста связано с расширением границ своего Я в пространстве и времени, обретение автономности от взрослых, что приводит к необходимости решения задач организации своей активности во времени, построением временной перспективы будущего, выработкой способов саморегуляции.

Глава 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ ВРЕМЕННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СУВЕРЕННОСТИ В МЛАДШЕМ ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

2.1 Организация и методы исследования

С целью определения взаимосвязи временной компетентности с психологической суверенностью в младшем подростковом возрасте были подобраны методики, позволяющие выявить компоненты временной компетентности и уровень суверенности компонентов психологического пространства.

В младшем подростковом возрасте временная компетентность не является сформированной, тем не менее она уже проявляется и на уровне сознания и на уровне практической организации активности. На уровне сознания она проявляется в отношении ко времени, осознания значимости времени в жизни человека. Однако для подросткового возраста в силу особенностей развития говорить об отношении рано, в связи с этим данный компонент может быть изучен через анализ переживаний, связанных со временем. В переживании, как отметил С.Л. Рубинштейн, находит выражение личностный характер отражаемых в сознании явлений [48]. В связи с этим для изучения особенностей представленности времени в сознании подростков была использована методика «Шкалы переживания времени» Е.И. Головаха, А.А. Кроник, построенная на основе психосемантического метода. В данной методике представлено десять пар противоположных характеристик, связанных со временем. Отвечающий должен оценить, какая характеристика времени им переживается, выбрать наиболее отвечающую данным переживаниям характеристику и интенсивность, отметив на 7-балльной шкале.

Уровень практической организации временной компетентности также достаточно сложно в младшем подростковом возрасте, т.к. большинство методик основываются на обобщении способов, приемов, которые используются для организации. В этом периоде применяемые приемы, техники

больше основываются на интуитивных способах, освоенных с помощью механизмов подражания, интериоризации. Это определило обращение к опроснику «Личные дезорганизаторы времени» О.В. Кузьминой. В качестве личностных дезорганизаторов времени автор понимает характеристики личности, приводящие к неэффективному использованию времени и непродуктивной организации деятельности [33]. Выделение данных организаторов позволит понять, какие компоненты временной компетентности недостаточно сформированы.

Изучение психологической суверенности осуществлялось с помощью методики «Суверенность психологического пространства – 2010» С.К. Нартова-Бочавер (версия, разработанная для подростков). При помощи данного опросника имеется возможность продиагностировать сохранность личностных границ. Каждая шкала, отражающая компоненты психологической суверенности, представлена двумя полюсами: сверхсуверенность – чрезмерное усиление суверенности – и депривированность психологического пространства, т.е. фрустрация стремления к суверенности в некотором измерении психологического пространства приводит либо к замещению этого измерения другим, либо к понижению уровня суверенности. Автор предлагает выделять следующие эмпирические уровни выраженности суверенности: травмированность, депривированность (человек действует по логике обстоятельств и воле других людей, ощущение подчиненности, отчужденности), умеренная, или нормальная, суверенность, сверхсуверенность, квазисуверенность – как сверхкомпенсация в ответ на избыточно депривирующие воздействия извне, неподтвержденность означает полное отсутствие чувства своего существования в результате пренебрежения потребностями человека.

Суверенность часто обсуждается с понятием автономность, что определили выбор еще одной методики «Опросник диагностики стиля учебной деятельности учащихся» Г.С.Прыгина. Данная методика связана с выделением стиля саморегуляции деятельности: «автономный», проявляющийся в развитом

самоконтроле, уверенности в себе, склонности к самостоятельному выполнению любой работы, либо «зависимый», проявляющийся на внешние подсказки, ориентиры в осуществлении заданий, указания со стороны руководителя.

После проведения методик для выявления взаимосвязей был проведен корреляционный анализ с помощью критерия r_s Спирмена.

Исследование проводилось в одной из образовательных организаций г. Красноярска. В исследовании приняло участие 44 подростка. Среди них 21 мальчик, 23 девочки. Исследование проводилось с согласия родителей и руководства образовательной организации.

2.2. Анализ взаимосвязи временной компетентности с психологической суверенностью в младшем подростковом возрасте

Рассмотрим результаты, полученные с помощью используемых методик. Рассмотрим, какие выделены подростками причины, связанные с трудностями в организации деятельности, полученные с помощью методики О.В. Кузьминой «Личные дезорганизаторы времени». Представим распределение уровня выраженности результатов по шкалам в таблице 1.

Таблица 1

Распределение подростков по уровню выраженности дезорганизаторов

| Группа дезорганизаторов | Уровень | | | | | |
|-----------------------------|---------|------|---------|------|--------|------|
| | высокий | | средний | | низкий | |
| | Кол-во | % | Кол-во | % | Кол-во | % |
| Ценностно-смысловые | 25 | 56,8 | 11 | 25,0 | 8 | 18,2 |
| Организационные | 23 | 52,3 | 15 | 34,1 | 6 | 14,6 |
| Мотивационные | 21 | 47,7 | 16 | 36,4 | 7 | 15,9 |
| Эмоциональная апатия | 19 | 43,2 | 10 | 22,7 | 15 | 34,1 |
| Эмоциональная напряженность | 14 | 31,8 | 17 | 38,6 | 13 | 29,5 |
| Общий показатель | 18 | 40,9 | 14 | 31,8 | 12 | 27,3 |

Как видим из представленной таблицы, в большей степени у данной группы обучающихся, выражены дезорганизаторы: ценностно-смысловые, организационные и мотивационные.

Подростки выделяют в качестве факторов, определяющих трудность организации времени, ценностно-смысловые аспекты деятельности (56,8%), а также организационные (52,3%) и мотивационный (47,7%), что может говорить о сложности организации своей деятельности, его смысловой привлекательности. Данный результат может соотноситься с возрастными особенностями данного возраста, в которых отмечается, что на первый план выходит деятельность общения между сверстниками.

Выраженные дезорганизаторы: ценностно-смысловой, организационный и мотивационный, что свидетельствует о том, что респонденты не умеют устанавливать очерёдность действий, выражено стремление постоянно откладывать свои дела, об отсутствии желания добиваться результатов, равнодушии к жизни.

Рассмотрим результаты по «Шкалам переживания времени» Е.И. Головаха, А.А. Кроник (таблица 2).

Таблица 2

Средние значения оценок подростков по шкалам переживания времени

| Шкала | Среднее значение |
|-----------------------------------|------------------|
| Плавное – скачкообразное | 4,8 |
| Непрерывное – прерывистое | 5,8 |
| Цельное – раздробленное | 4,3 |
| Однообразное – разнообразное | 5,3 |
| Течет медленно – течет быстро | 7 |
| Сжатое – растянутое | 5,9 |
| Пустое – насыщенное | 6,9 |
| Организованное – неорганизованное | 6,1 |
| Приятное – неприятное | 6,3 |

По шкале плавное – скачкообразное среднее значение по выборке 4,8, что говорит о том, что время оценивается как скачкообразное.

Среднее значение по выборке 5,3 по шкале «Однообразие – Разнообразию» и по шкале «Раздробленное – Цельное», время оценивается как разнообразное и цельное.

Среднее значение 6,1 по шкале «Организованное – Неорганизованное», свидетельствует о том, что время воспринимается как неорганизованное и быстрое.

Среднее значение по шкале «Сжатое – Растянутое» среднее значение 5,9, т.е. время оценивается как растянутое.

Среднее значение 6,3 по шкале «Неприятное – Приятное», время оценивается как приятное.

Среднее значение по выборке 4,8 по шкале «Беспредельное – Ограниченное», время воспринимается как более ограниченное.

При анализе данных шкал было обнаружено сочетание быстрого течения времени с однообразными событиями, а также быстрого течения времени, но с разнообразными событиями.

Из обучающихся никто не отметил по шкале «прерывное – непрерывное» полюс, обозначающий «прерывное» время, что может говорить о том, что время воспринимается как непрерывное.

При анализе методики Шкалы переживания времени было выделено, что исследуемая группа младших подростков воспринимает время как скачкообразное, более разнообразное, более ограниченное, при этом цельное, непрерывное, неорганизованное, быстрое и сжатое.

Проанализируем результаты, полученные с помощью методики «Суверенность психологического пространства – 2010» С.К. Нартовой-Бочавер. Результаты по выборке представлены в таблице 3.

**Количественное соотношение подростков с разными уровнями
суверенности**

| Показатели суверенности | Уровни суверенности | | | | | | | | | |
|--|-----------------------|------|------------------------|-------|---------------------------|-------|------------------------|------|------------------------|---|
| | Травмиро- ванность | | Депривиро- ванность | | Умеренная суверенность | | Сверхсуве- ренность | | Квазисуве- ренность | |
| | Кол- во | % | Кол- во | % | Кол- -во | % | Кол- -во | % | Кол- во | % |
| Суверенность физического тела | 2 | 4,55 | 8 | 18,18 | 32 | 72,73 | 2 | 4,55 | 0 | 0 |
| Суверенность территории | 2 | 4,55 | 14 | 31,82 | 27 | 61,36 | 1 | 2,27 | 0 | 0 |
| Суверенность вещей | 2 | 4,55 | 12 | 27,27 | 28 | 63,64 | 2 | 4,55 | 0 | 0 |
| Суверенность привычек | 1 | 2,27 | 7 | 15,91 | 33 | 75,00 | 3 | 6,82 | 0 | 0 |
| Суверенность связи | 2 | 4,55 | 16 | 36,36 | 25 | 56,82 | 1 | 2,27 | 0 | 0 |
| Суверенность ценностей | 3 | 6,82 | 5 | 11,36 | 35 | 79,55 | 1 | 2,27 | 0 | 0 |
| Суверенность психологического пространства | 2 | 4,55 | 13 | 29,55 | 28 | 63,64 | 1 | 2,27 | 0 | 0 |

Проведенное исследование показало наличие у испытуемых следующих уровней суверенности психологического пространства: травмированность (4,55%), депривированность (29,55%), умеренная суверенность (63,64%), при этом испытуемых со сверхсуверенностью и квазисуверенностью выявлено не было.

Подростки с умеренной суверенностью характеризуются способностью защищать, контролировать и развивать свое психологическое пространство, основанную на обобщенном опыте успешного существования, ощущая чувство авторства по отношению к своему жизненному пути. Суверенные подростки способны устанавливать комфортную психологическую дистанцию по отношению к окружающим, а также противостоять неблагоприятным влияниям извне.

У 79,55% обучающихся наивысшее среднее значение по шкале «суверенность ценностей»

Для депривированных подростков свойственно переживание чувства подчиненности, отчужденности, фрагментарности собственной жизни, а также характерны затруднения в поиске объектов среды, с которыми человек себя идентифицирует: он ощущает себя «на чужой территории» и не в своем времени. Подростки, относящиеся к группе депривированных, легко становятся жертвами чужого вторжения, они зачастую не способны устанавливать верную, комфортную психологическую дистанцию по отношению к угрожающим явлениям и растождествляются с ними, часто испытывают собственное бессилие в попытке отстоять границы личности.

У 31,82% обучающихся имеют отличительную особенность группы депривированных подростков наименьшего среднего значения показателя по такому измерению как суверенность территории. Такие дети не способны защищать, контролировать и развивать собственное психологическое пространство. Также может выражаться в отсутствие территориальных границ их личного физического пространства.

Для травмированных подростков характерна неподтвержденность, что означает полное пренебрежение потребностями человека и низкий уровень саморегуляции.

У 4,55% обучающихся имеют отличительную особенность группы травмированных является наличие наименьшего среднего значения показателя по такому измерению как суверенность территории.

У 18,18 % обучающихся с низкими баллами по шкале «суверенность физического тела» есть депривированность, что выражается в переживании дискомфорта, вызванного прикосновениями, запахами.

У 79,55% обучающихся умеренная суверенность по шкале «суверенность мира вещей» что говорит о том, что существует некоторая проблема суверенности личных вещей подростков. Это может происходить потому, что родители считают, что имеют полное право контролировать эту сферу своих детей, не давая им полной свободы распоряжаться своими вещами.

75% обучающихся имеют средний уровень по шкале «суверенность привычек», что говорит о том, восприятии своей организации жизни, привычного расписания только наполовину зависит от ребенка.

Возможно, суверенность младших подростков обуславливается способностью в новых условиях выстраивать гармоничные отношения с родителями, позволяющие им дистанцироваться, обретать автономность и независимость.

Мы предполагаем, что суверенность данного измерения в большей степени определяет общую суверенность психологического пространства, отвечая потребностям младшего подростка в выстраивании гармоничных межличностных отношениях. Стоит отметить, что суверенность также зависит от возможности подростков в самовыражении в пространстве собственного авторского действия. Говоря о депривированных и травмированных подростках можно отметить общую закономерность: минимальным средним значением по показателям измерений психологического пространства является суверенность территории, формируемая в раннем детстве. Можно предположить, что депривация личной территории, (то есть субъект не считает территорию личной, безопасной для себя), в определенной мере влияет на общий низкий уровень суверенности психологического пространства.

Проанализируем результаты, полученные с помощью методики Г.С. Прыгина «Стиль учебной деятельности», позволяющая выделить уровень саморегуляции в учебной деятельности, основной деятельности в данном возрасте. Распределение автономного и зависимого стиля дано в таблице 4.

Таблица 4

Результаты диагностики характеристик стиля учебной деятельности подростков

| Стиль деятельности | Кол-во обучающихся | % |
|--------------------|--------------------|------|
| Автономный | 21 | 47,7 |
| Зависимый | 13 | 29,5 |
| Смешанный | 10 | 22,7 |

29,5% обучающихся характеризуются «зависимым» стилем деятельности, что свидетельствует об опоре при осуществлении деятельности главным образом на советы, подсказки, указания со стороны руководителя.

У 23% обучающихся «смешанный» стиль деятельности: их нельзя подростков с достаточной степенью определенности отнести ни к «автономным», ни к «зависимым», так как у них примерно в равной степени выражены особенности, свойственные как первому, так и второму типу.

Достаточно большое количество подростков (47,7%) характеризуются автономным стилем деятельности, для которого характерен развитый самоконтроль, уверенность в себе, склонность к самостоятельному выполнению любой работы.

Рассмотрим, как связаны показатели временной компетентности и психологической суверенности. Результаты корреляционного анализа между шкалами методики представлены в таблице 5.

В ходе корреляционного анализа были выделены отрицательные связи между суверенностью физического тела и мотивационными дезорганизаторами ($r_s = -0,514$, $p \leq 0,01$), эмоциональной апатией ($r_s = -0,443$, $p \leq 0,01$) и напряженностью ($r_s = -0,364$, $p \leq 0,05$). Чем более выражена суверенность физического тела, тем ниже влияние данных дезорганизаторов на активность подростков. Данные дезорганизаторы связаны с источниками, находящимися в телесности (мотивация, эмоции), чем можно объяснить выделенную связь. Большая благополучие в удовлетворении базовых потребностей приводят к меньшим переживаниям нежелания добиваться результатов, проявлять всякую активность, меньшей выраженностью чувства эмоционального напряжения при работе, ограниченности и нехватки времени. Также суверенность тела связана с такими переживаниями времени как менее растянуто, более сжатое ($r_s = -0,335$, $p \leq 0,05$) и менее организованное, более организованное ($r_s = -0,320$, $p \leq 0,05$), т.е. чувство себя, ощущение себя источником активности приводят к концентрированности и организованности во времени.

Корреляционные связи между шкалами методик, применяемых в работе

| | Суверенность физического тела | Суверенность территории | Суверенность вещей | Суверенность привычек | Суверенность связей | Суверенность ценностей | Стиль учебной деятельности |
|--|-------------------------------------|----------------------------|-----------------------|--------------------------|------------------------|---------------------------|----------------------------------|
| Ценностно-ориентационные дезорганизаторы | | | | | | | |
| Организационные дезорганизаторы | | | | | | | |
| Мотивационные | -0,514** | -0,400** | -0,328* | -0,306* | | | |
| Эмоциональная апатия | -0,443** | | | -0,320* | | -0,360* | |
| Эмоциональная напряженность | -0,364* | | -0,333* | | | -0,323* | |
| Общий показатель | -0,527** | -0,404** | -0,398** | | | | |
| Быстрое ¹ | | | | | | | |
| Скачкообразное | | | | | | | |
| Насыщенное | | | | | | | |
| Неприятное | | | | | | | |
| Прерывистое | | | | | | | |
| Растянутое | -0,335* | -0,511** | -0,354* | | -0,413** | -0,339* | |
| Разнообразное | | | -0,333* | | -0,401** | | |
| Неорганизованное | -0,320* | | | | -0,521** | | |
| Раздробленное | | | | 0,373* | | | |
| Ограниченное | | | | | | | |

Примечание: * связь значима на уровне $p < 0,05$

**связь значима на уровне $p < 0,01$

¹ При представлении шкалы указан только правый полюс шкалы, относительно которого получают максимальные значения по шкале

Были выделены отрицательные связи между суверенностью территории и мотивационными дезорганизаторами ($r_s = -0,400$, $p \leq 0,01$) и общим показателем ($r_s = -0,404$, $p \leq 0,01$), а также переживанием времени как менее растянутого, а более сжатого ($r_s = -0,511$, $p \leq 0,01$). Чем сильнее выражена суверенность территории, тем меньше проявляется равнодушии к жизни, отсутствие желания добиваться успехов, время как сжатое.

Выделены отрицательные связи между суверенностью вещей и мотивационными дезорганизаторами ($r_s = -0,328$, $p \leq 0,01$), эмоциональной напряженностью ($r_s = -0,333$, $p \leq 0,01$) и общим показателем дезорганизации ($r_s = -0,398$, $p \leq 0,05$). Чем больше показатель суверенности вещей, тем ниже отмечаются дезорганизаторы, связанные с нежеланием добиваться результатов, меньшими негативными эмоциональными переживаниями при нехватке времени, личностной дезорганизации в целом. Суверенность вещей связана с такими переживаниями времени как сжатое ($r_s = 0,354$, $p \leq 0,05$) и однообразное ($r_s = -0,333$, $p \leq 0,05$). Вещи служат средством самоподтверждения, идентичности человека, что и приводит к переживанию однообразности, при этом вещь выступает как самовыражение, усиления своего я, что может приводить к переживанию сжатости, концентрации.

Выделены отрицательные связи между суверенностью привычек и мотивационными дезорганизаторами ($r_s = -0,306$, $p \leq 0,05$), эмоциональной апатией ($r_s = -0,320$, $p \leq 0,05$). Чем более представлена суверенность привычек, т.е. регламентация своей жизни, возможность по образцу действовать, тем в меньшей степени проявляется равнодушие к работе, усталость и пассивность. Суверенность привычек связана с таким переживанием времени как раздробленное ($r_s = 0,373$, $p \leq 0,05$). С.К. Нартова-Бочавер отмечает, что привычки важны для людей, которым сложно контролировать свою жизнь, они выступают как средство организации своей поведения, возможности довести дело, не прерывая его, что находит отражение и в выделенной связи. Переживание раздробленности времени приводит к выработке привычек как способу организации своей жизни, задать временной режим своей активности.

Между личностными дезорганизаторами и шкалой суверенность социальных связей не выделено значимых корреляции, что может быть связано с разными сферами явлений: дезорганизаторы, в большей степени, характеризуют сферу деятельности, активности, а социальные связи – межличностные отношения между людьми. Однако выделены связи с переживанием сжатости времени ($r_s = 0,413$, $p \leq 0,01$), менее разнообразным

($r_s = -0,401$, $p \leq 0,01$) и более организованным ($r_s = 0,521$, $p \leq 0,01$). Суверенность социальных связей является предпосылкой формирования избирательности социальных отношений, что может и определять полученный результат, т.е. задает переживание времени как сжатого, однообразного и организованного.

Выделены отрицательные связи между суверенностью ценностей и эмоциональной апатией ($r_s = -0,360$, $p \leq 0,05$) и напряженностью ($r_s = -0,323$, $p \leq 0,05$). Свобода в выборе ценностных ориентиров приводит к меньшим проявлениям усталости, пассивности, отсутствию эмоционального напряжения в работе.

Взаимосвязей между стилем деятельности и личностными дезорганизаторами и переживаниями времени не выделено, что может быть связано с особенностями возраста. Автономность своей деятельности в данном возрасте может быть связана с определенными нормами, выработанными способами действия, но не с механизмами самоорганизации. При этом для мальчиков и девочек соотношение может быть различным. В связи с этим мы провели отдельно корреляционный анализ стиля учебной деятельности и характеристик временной компетентности.

Для девочек была выделена отрицательная связь между стилем деятельности и организационными дезорганизаторами ($r_s = -0,444$, $p \leq 0,05$). Девочки с автономным стилем характеризуются большой способностью сосредотачиваться и работать над проблемой, не откладывать дела на потом. Данной связи у мальчиков не выделено ($r_s = 0,760$).

Выделены тенденции к достоверным связям у девочек между стилем учебной деятельности и переживанием времени как менее скачкообразным, более плавным ($r_s = -0,408$, $p \leq 0,10$) и более прерывистым ($r_s = 0,358$, $p \leq 0,10$). Чем более автономный стиль, тем больше соотношение. Некоторая последовательность времени, которая делится на определенные периоды, возможно, связанные с решаемыми задачами.

У мальчиков выделена тенденция к достоверности связи между стилем учебной деятельности и переживанием времени как скачкообразное ($r_s = 0,361$,

$p \leq 0,10$), как менее растянутое, сжатое ($r_s = -0,400$, $p \leq 0,10$). Более автономный стиль деятельности соотносится с переживанием сжатости и скачкообразности, т.е. большому напряжению при самоорганизации, осуществлении действия без помощи других. Таким образом, у мальчиков по сравнению с девочками в меньшей степени сформирован механизм самоорганизации собственной деятельности.

Обобщая полученные результаты, можно выделить наличие значимых связей между компонентами суверенности и временной компетентности. Компоненты суверенности связаны с мотивационным компонентом и регулятивным, организационными компонентами, что определяет возможности операционально-технического компонента временной компетентности. Большое количество связей между компонентами суверенности, которые в онтогенезе появляются до подросткового возраста.

Из вышесказанного можно сделать вывод о том, что у младших подростков выявлена взаимосвязь психологической суверенности и временной компетентности.

2.3. Комплекс занятий по психологическому просвещению детей младшего подросткового возраста

На основе анализа полученных результатов мы выделили, что 56,8% участников исследования не умеют рационально распределять своё время, планировать свою деятельность, поэтому необходимо организовывать такую работу с детьми младшего подросткового возраста, которая будет направлена на формирование основных навыков самоорганизации и будет способствовать повышению уровня сформированности временной компетентности в целом, вследствие чего нами был разработан комплекс занятий по психологическому просвещению.

При разработке данной программы за основу взяты элементы технологии Г.А. Архангельского «Организация времени» [6].

Комплекс занятий по психологическому просвещению

Актуальность

Обучение детей навыкам планирования всегда было важной задачей школы. Смеем предположить, что почти у всех детей начальной ступени обучения на стене рядом с рабочим столом висит плакат «Мой режим дня».

Но приходится признать, что тех навыков организации деятельности, которые традиционно получают ученики в школе в настоящее время, уже недостаточно. Современный ребенок растет и развивается в интенсивной среде. Человек сталкивается с колоссальным потоком новой информации, которая постоянно обновляется, с большим количеством деловых и личных контактов (в том числе и виртуальных). Быть успешным в современном мире, не научившись управлять этими потоками, невозможно [53]. Задача психолого-педагогической помощи в формировании способности в освоении практически полезных навыков планирования, соотнесения ближней и дальней перспективы становится еще более важной, а также умения организовывать себя для достижения поставленных целей, которые являются составляющими временной компетентности [52]. Таким образом, умение организовывать свое время стало актуальной компетентностью успешного человека.

Результаты диагностики подтвердили необходимость разработки и реализации программы формированию у обучающихся навыков самоорганизации и планирования, как неотъемлемых компонентов временной компетентности.

В разработке программы мы опираемся на мнение В.И. Андреева, что «способность к самоорганизации проявляется в четком планировании своей жизни, своих дел как на день, неделю, месяц, год, так и на перспективу. Это способность рационально использовать свои силы и свое время» [4, с. 72–74].

Самоорганизация понимает умение организовать себя, свое время, свои действия. Процессы самоорганизации и планирования организует и направляет деятельность подростка.

Основные положения

При разработке программы мы опирались на положение о психологических механизмах, условиях, необходимых для успешного освоения младшим подростком способов самоорганизации и планирования [23].

Внешние условия (особенности организации образовательного процесса), приоритетную роль играют общественная среда, средовые условия для развития способности к самоорганизации. Освоение культурного способа включает в себя этап рефлексии и перестраивания индивидуального способа самоорганизации и планирования [2]. Речь идет об условиях, которые связаны с практическим выполнением деятельности. В нашем случае, это проведение программы психологического просвещения для подростков, где происходит отработка навыков самоорганизации и планирования.

Внутренние условия (умения и навыки, способности и личные особенности: ощущение времени, отношение к жизни, владение которыми необходимо для осуществления планирования). К таким внутренним факторам, способствующим самоорганизации учащегося, относятся мотивы, способность планирования, волевые установки, индивидуальные способы деятельности [41].

В младшем подростковом возрасте планирование осуществляется деятельности, в первую очередь, учебной, так и собственной познавательной деятельности. Регуляционная основа деятельности связана с построением внутреннего плана действий как представления о цели, способах и средствах деятельности. Способность справляться с жизненными задачами; планировать цели и пути их достижения и устанавливать приоритеты; контролировать свое время и управлять им; способность решать задачи, решение которых напрямую зависит от способности саморегуляции. Наиболее важными умениями,

связанными с самореализацией личности в школьном возрасте, т.е. с управлением процессом построения жизненной стратегии, выступают самооценка и выстраивание стратегии в отношении учения.

Цель: создание благоприятных условий формирования осознанного восприятия времени обучающимися, навыков планирования и самоорганизации деятельности как важных компонентов временной компетентности.

Задачи:

- сформировать мотивацию достижения поставленных целей;
- формирование представления о времени как о ценном невозполнимом ресурсе;
- развить навык эффективной организации своего времени.

Формы и методы

В настоящее время актуален поиск новых форм и методов работы практического психолога. Оптимальной формой организации формирования навыков, самоорганизации и планирования является психологическое просвещение.

Ведущий должен быть особенно внимателен к стилистике общения – не допуская прямых оценок личности, уничижительных высказываний и пр. Вместе с тем, групповые формы работы должны стать источником предоставления объективной обратной связи.

На основном этапе программы используются такие формы и методы работы, как: беседа; групповые дискуссии мини-лекции; работа с демонстрационными раздаточным материалами; групповая рефлексия.

Таблица 6

Соотнесение этапов и методов

| Этапы планирования | Методы |
|--------------------------------|--|
| Этап I . Принципы планирование | Лекция «Правила планирования времени» |
| Этап II. Алгоритм планирования | Лекция« Как правильно планировать время» |
| Осуществление планирование | Лекция «Время – наше богатство» |

| | |
|--|---|
| деятельности в соответствии с поставленными целями | |
| Определение средств для планирования времени | Лекция «Ценность времени. Как рационально использовать время» Упражнение «Хронометраж» |

Лекция «Планирование времени» несет в себе большой смысл и играет огромную роль в понимании и осознании планирования и эффективному распределению своего времени.

Упражнение «Хронометраж» Это упражнение на развитие чувства времени требует самоорганизации. Ежедневно отмечая в блокноте, какое время было затрачено на выполнение того или иного дела, а затем проанализировав, можно сократить время. Данное упражнение позволяет концентрировать своё внимание на временных промежутках, что способствует подсознательной тренировке чувства времени.

Форма занятий лекция была выбрана целесообразно. Для каждого младшего подростка данного учреждения оказались лекции очень важными. Во время наших встреч, мы не меняли убеждения, но создавали условия для обнаружения собственных ресурсов, умений для планирования своей деятельности и своего времени. Подростки посетили все предложенные нами занятия, проявляли интерес и принимали активное участие. Лекции позволили обучающимся младшего подросткового возраста не только научиться планированию и выполнять принципиально новые действия по организации времени, но и предвидеть возможные пути и последствия других взаимодействий.

Во время лекций обучающиеся не только получали знания по планированию времени и своей деятельности, но и обсуждали полученную информацию и как с ведущим, так и другими участниками группы. На наш взгляд, это дало возможность ребятам переработать информацию должным образом, осознать и запомнить её.

Этапы психологической работы по просвещению инструментов организации своей активности, деятельность для обучающихся подросткового возраста

| Этапы | Содержание | Цель | Формы и методы | Результаты |
|------------------|---|--|---|---|
| Подготовительный | Диагностика временной компетентности и психологической суверенности | Выявить уровень сформированности временной компетентности и психологической суверенности | Опросник О.В. Кузьминой «Личные дезорганизаторы времени», методика «Шкалы переживания времени Е.И. Головаха, А.А. Кроник «Опросник психологической суверенности» С.К. Нартова-Бочавер | Недостаточно развиты такие компоненты, как операционально-технический |
| Основной | Тема: «Правила Планирования времени» | Познакомить с правилами планирования своего времени | Лекция, демонстрация слайдов. | Проанализированы особенности жизненных смыслов, выявлены проблемы планирования своего времени, представлены требования к планированию времени |
| | Тема «Время – наше богатство» | Способствовать воспитанию бережного отношения к собственному времени | Лекция, демонстрация Слайдов | Научились рационально распределять свою деятельность, планировать свой день, «беречь» время |
| | Тема: « Как правильно планировать время» | Рассказать об организации своего времени | Мини-лекция, демонстрация Слайдов | Изучили правила составления плана действий, согласно поставленной цели |

| | | | | |
|----------------|---|--|--------|---|
| | Тема «Ценность времени. Как рационально использовать время» | Способствовать воспитанию бережного отношения к своему и чужому времени; Выполнение упражнения «Хронометраж» | Лекция | Прояснили, как рационально использовать время |
| Заключительный | Тема «Как не тратить время» | Проанализировать эффективность использования времени и познакомить учащихся со способами успешной организации своей работы | Лекция | Изучили способы организации времени |

Ориентация на формирование временной компетентности посредством отдельных спецкурсов, если не будет актуализироваться в процессе обучения, не приведет к должному эффекту.

Сформировать навыки временной компетентности возможно, если это осуществлять в комплексе с другими специалистами, участвующим в образовательном процессе, а также на разных уровнях: содержания и ценностных ориентаций, практических приемов организации, саморегуляции.

На уровне организации образовательного процесса в рамках развития саморегуляции времени необходимо соблюдение своевременности начала и завершения всех мероприятий, поддержания временного регламента. Педагог должен четко устанавливать временные параметры и поддерживать их в процессе учебной деятельности. На уровне содержания образования необходимо опираться на компоненты и уровни осознанной саморегуляции времени, планирования времени, а также действий, необходимых для обеспечения достижения поставленных задач [40].

Для дальнейшего развития и подкрепления уровня временной компетентности младшего подросткового возраста в образовательном учреждении необходимо:

1. Педагогу-психологу проводить групповые мероприятия, просветительскую работу с подростками и педагогами, на тему понимания значимости, ценности времени в жизни, осознание необходимости, рассказывая о роли планирования, как правильно планировать свою деятельность.

2. Педагогам строить занятия таким образом, что бы обучающиеся на примерах приобретали знания, умения, навыки организации времени.

3. Включать в урок такие задания, которые требуют последовательности в выполнении и написания плана действий для выполнения задания.

4. В образовательном учреждении нужно распространять и объяснять положительную информацию о ценности времени.

Такой подход позволит сформировать временную компетентность через осознание ценности времени и отработку инструментальных компонентов.

Выводы по главе 2

Изучение временной компетентности с учетом возрастных особенностей было осуществлено с помощью оценки личностных характеристик, приводящих к неэффективному использованию времени (дезорганизаторов) и переживаний времени. Данные методики позволяют выделить особенности компонентов временной компетентности.

В результате было выделено, что основными дезорганизаторами для младших подростков являются ценностно-смысловые, организационные и мотивационные, что характеризует отсутствие намерений, целей в жизни, нежелание добиваться результатов, его смысловой привлекательности, сложности в установлении очередности дел, откладывание их.

Анализ оценок по шкалам переживания времени позволил выделить, что младшие подростки характеризуют время как скачкообразное, более разнообразное, при этом цельное, непрерывное, неорганизованное, быстрое и сжатое. Более выраженное переживание динамики, напряженности времени, неорганизованности может говорить о трудности применения операционально-технических приемов организации времени, в том числе, с несформированностью ценностно-смыслового и низким уровнем мотивационного компонентов.

Изучение суверенности психологического пространства показало, что у большинства младших подростков представлена умеренная суверенность физического тела, привычек. В меньшей степени выражена суверенность социальных связей, что может быть связано с особенностями возраста, расширением дружеских отношений, сопряженное с чувством взрослости.

С помощью тестового опросника диагностики стиля учебной деятельности было выделено, что немного менее половины подростков оценивают свой стиль деятельности как автономный, характеризующийся склонностью к самостоятельному выполнению работы, самоконтролю.

Изучение взаимосвязей между характеристиками временной компетентности и психологической суверенностью позволило выделить, что суверенность физического тела связано с отсутствием нежелания добиваться результатов, проявлять всякую активность, меньшей выраженностью чувства эмоционального напряжения при работе, ограниченности и нехватки времени. Ощущение себя источником активности приводят к концентрированности и организованности во времени

Чем сильнее выражена суверенность территории, тем меньше проявляется равнодушии к жизни, отсутствие желания добиваться успехов, время как сжатое. При суверенности вещей меньше представлено нежелание добиваться результатов, меньше негативные эмоциональные переживание при нехватке времени.

Чем более представлена суверенность привычек, т.е. регламентация своей жизни, возможность по образцу действовать, тем в меньшей степени проявляется равнодушие к работе, усталость и пассивность. Переживание раздробленности времени приводит к выработке привычек как способу организации своей жизни, задать временной режим своей активности.

Свобода в выборе ценностных ориентиров приводит к меньшим проявлениям усталости, пассивности, отсутствию эмоционального напряжения в работе.

Девочки с автономным стилем характеризуются большая способность сосредотачиваться и работать над проблемой, не откладывать дела на потом, более выражена последовательность времени. Данной связи у мальчиков не выделено, при этом автономный стиль деятельности мальчиков соотносится с переживанием сжатости и скачкообразности, т.е. большому напряжению при самоорганизации, осуществлении действия без помощи других.

Таким образом, компоненты суверенности связаны с мотивационным компонентом и регулятивным, организационными компонентами, что определяет возможности операционально-технического компонента временной компетентности.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Работа была посвящена проблеме взаимосвязи временной компетентности с психологической суверенностью в младшем подростковом возрасте.

На основе теоретического анализа литературы было выделено, что временная компетентность – это способность позволяющая человеку выполнять запланированные дела, укладывать их в заранее установленные сроки организовывать деятельности во времени в соответствии с представлениями о прошлом, настоящем и будущем.

Проведенный теоретический анализ выделил, что в понимании временной компетентности можно выделить два подхода: личностный подход и деятельностный подход. Личностный подход рассматривает временную компетентность как понимания времени жизни как ценности в системе личностных смыслов и ценностных ориентаций; деятельностный подход, характеризует временную компетентность как набор различных обособленных характеристик личности, обеспечивающих успешность протекания деятельности.

Временная компетентность – это способность позволяющая человеку выполнять запланированные дела, в заранее установленные сроки организовывать деятельность во времени в соответствии с представлениями о прошлом, настоящем и будущем.

Временная компетентность представлена пятью компонентами: ценностно-смысловым, мотивационным, познавательным, рефлексивным, операционально-технологичным.

В процессе анализа эмпирических данных особенностей подросткового возраста было выделено, что в данном возрасте актуализируются временные аспекты жизни, выделяется временная перспектива как новообразование возраста, подросток устремлен в будущее, появляется необходимость соподчинять задачи, в том числе и во времени. Особенности отношения ко

времени, становления способов организации работы во времени мы связываем с проявлением психологической суверенности.

Для изучения временной компетентности детей подросткового возраста и ее связи с психологической суверенностью были подобраны методики, обобщены результаты.

На основе анализа результатов было выделено, что подростки выделяют в качестве факторов, определяющих трудность организации времени, отмечают ценностно-смысловые аспекты деятельности, а также мотивационные и организационные. При этом анализ переживания времени позволил увидеть, что время воспринимается как приятное, безграничное и цельное.

Таким образом, отношение ко времени как приятному говорит о рассмотрении времени как значимого, возможно как показателя развития, сложность в определении целей, выраженность мотивационных дезорганизаторов становится одним из условий трудностей в организации активности во времени, меньшей развитостью операционально-технического компонента временной компетентности.

Проведенный теоретический анализ выделил, определение психологическая суверенность— это состояние психологического пространства и как системное качество личности, позволяющее контролировать психологическое пространство по отношению к жизненному пути в целом.

Суверенность развивается на протяжении всего жизненного пути личности и на определенных возрастных этапах связана с содержанием возраста, условиями и личностными характеристиками человека.

Младший подростковый возраст является значимым в плане развития суверенности психологического пространства и отдельных его компонентов. Больше развитие получает суверенность социальных связей, ценностей, что связано с психологическими особенностями возрастного развития, одной из которых является становление временной перспективы. Содержание подросткового возраста связано с расширением границ своего Я в

пространстве и времени, обретение автономности от взрослых, что приводит к необходимости решения задач организации своей активности во времени, построением временной перспективы будущего, выработкой способов саморегуляции.

Изучение временной компетентности с учетом возрастных особенностей показало, что у младших подростков несформированность ценностно-смыслового, низким уровень мотивационного компонентов временной компетентности и трудности применения операционально-технических приемов организации времени. У девочек механизмы самоорганизации более выражены и определяют стиль учебной деятельности. У мальчиков самостоятельность выполнения учебных задач приводит к большому напряжению, трудностям самоорганизации.

Изучение суверенности психологического пространства показало, что у большинства младших подростков представлена умеренная суверенность физического тела, привычек. В меньшей степени выражена суверенность социальных связей, что может быть связано с особенностями возраста, расширением дружеских отношений, сопряженное с чувством взрослости.

Изучение взаимосвязей между характеристиками временной компетентности и психологической суверенностью позволило выделить взаимосвязь компонентов суверенности с мотивационным компонентом и регулятивным, организационными компонентами, что определяет возможности операционально-технического компонента временной компетентности. Большое количество связей между компонентами суверенности, которые в онтогенезе появляются до подросткового возраста.

Таким образом, было выделено наличие значимых связей между компонентами суверенности и временной компетентности.

Для развития операционально-технического компонента был разработан комплекс просветительских занятий.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. М.: Наука, 1991. 299 с.
2. Алексеева Л.Н., Громыко Ю.В. Мыследеятельностная диагностика способностей в образовании // Разработка нового содержания образования и развитие интеллектуальных способностей старших школьников. Формирование научности 21-го века в образовании. М.: Пушкинский институт, 2001. С.7–11.
3. Аверин В.А. Психология детей и подростков. СПб: Изд-во Михайлова В.А., 1998. 379 с.
4. Андреев В.И. Жизнь как авантюра творческого саморазвития: автобиографическая повесть. Казань: Центр инновационных технологий, 2010. 188 с.
5. Архангельский Г.А. Организация времени: Учебное пособие. СПб: Питер, 2009. 448 с.
6. Афанасьева Т.П., Немова Н.В. Профессиональное развитие кадров муниципальной системы образования. М.: АПКиПРО, 2004. 104 с.
7. Бермус А.Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании [Электронный ресурс] // Эйдос: Интернет-журнал. 2005. 10 сентября. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm> (дата обращения: 10.01.2019).
8. Блинов А.О., Василевская О.В. Искусство управления персоналом: Учебное пособие для экономических колледжей и вузов. М.: ГЕЛАН, 2001. 411 с.
9. Божович Л.И. Проблемы формирования личности / Под ред. Д.И. Фельдштейна. М. Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995. 352с.
10. Болотова А.К. Психология организации времени: учеб. пособие для студентов вузов. М.: Аспект Пресс, 2006. 255 с.
11. Болотова А.К., Макарова И.В. Развитие временной компетентности в социально-психологическом тренинге. М.: Аспект Пресс, 2001. 383 с.

12. Болотова А.К., Штроо В.А. Временная динамика Я-концепции в подростковом возрасте // Мир психологии. 2002. №2. С.106–110.
13. Выготский Л.С. Проблема возраста в психологии // Выготский Л.С. Собрание сочинений / Под ред. А.Р. Лурия, М.Г. Ярошевского. В 6 тт. М.: Педагогика, 1982. Т 4. М..433 с.
14. Горноста́й П.П. Творчество, как форма освоения и переживания времени личностью // Психология личности и время жизни человека. Сборник научных докладов. Черновцы, 1991. С. 24–33.
15. Демина Л.Д., Смирнова Я.К. Особенности проявления временной перспективы при разной уровне организации психологической суверенности личности // Известия Алтайского государственного университета. 2013. №2. С. 56–59.
16. Доброхотова Т.А., Брагина Н.Н. Пространственно-временные факторы организации деятельности // Вопросы философии. 1975. № 5. С. 133–137.
17. Дружинин В.Н. Психология. СПб.: Питер, 2000. 672 с.
18. Елфимова М.М. Обоснование возможностей психотехнических средств в работе с суверенностью психологического пространства личности подростка // Гуманитарный научный вестник. 2017. №12. С. 3–4.
19. Енькова Л.П. Временная компетентность у студентов педагогических специальностей и проблема ее диагностики // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. 2011. №3. С. 123–125.
20. Ершова Р.В. Комплексное изучение организованности как системного свойства личности: Автореф. дис. ...д-ра психол. наук. М., 2009. 43 с.
21. Жаппар А.Т. Исследование временной компетентности в психологии труда // Актуальные проблемы экономики и управления в строительстве: Материалы международной практической конференции студентов, аспирантов, молодых ученых и докторантов. СПб.: Алетейя, 2012. С. 23–26.

22. Жилинская А.В. Анализ трудностей целеполагания у старших подростков [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование: электронный научный журнал. 2010. №2. URL: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2010/n2/27866.shtml (дата обращения: 02.04.2019).
23. Зайверт Л. Ваше время – в ваших руках: Советы руководителям, как эффективно использовать рабочее время. М.: Экономика, 1991. 232 с.
24. Зимняя И.А. Педагогическая психология. Ростов-н/Д: Феникс, 1997. 480 с.
25. Калинин С.И. Тайм-менеджмент: практикум по управлению временем. СПб.: Речь, 2006. 371 с.
26. Кисикова К. А. Суверенность психологического пространства личности в младшем подростковом возрасте [Электронный ресурс] // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2018. №7. С. 86–90. URL: <http://ekoncept.ru/2018/0.htm>. (дата обращения 25.05.2019).
27. Ковалев В.И. Личностное время и жизненный путь личности // Психология личности и время жизни человека. Черновцы, 1991. С. 46–60.
28. Кон И.С. Психология юношеского возраста. М.: Наука, 1979. 386 с.
29. Крутецкий В.А. Психология: Учебник для учащихся пед. училищ. М.: Просвещение, 1980. 352 с.
30. Кузьменкова О.В., Елфимова М.М., Олекс М.Н. Возрастная и педагогическая психология: учеб.метод. комплекс. Оренбург: ОГПУ, 2015. 288 с.
31. Кузьмина О.В. Временная компетентность как фактор самоопределения в подростковом возрасте // Интегративный подход к психологии человека и социальному взаимодействию людей: Материалы научно-практической заочной конференции «Интегративный подход к психологии человека и социальному взаимодействию людей» г. Санкт-Петербург, 2010 г. / Под редакцией В.Н. Панферова, Е.Ю. Коржовой и др. М.: Издательство НИИРРР, 2011. С. 208–210.

32. Кузьмина О.В. Развитие временной компетентности как условие успешной социализации // Вестник Удмуртского университета. Философия. Психология. Педагогика. 2016. Вып. 1. С. 26–33.
33. Кузьмина О.В. Типологические особенности временной компетентности личности // Вестник Удмуртского университета. Философия. Социология. Психология. 2012. Вып. 1. С. 30–36.
34. Кузьмина О.В., Васюра С.А. Временная компетентность личности в разных ситуациях коммуникации [Электронный ресурс] // В мире научных открытий. 2013. №11. С. 206–225. URL:<http://www.elibrary.ru/item.asp?id=21251700> (дата обращения: 25.03.2019).
35. Леонтьев Д.А. Личность: человек в мире и мир в человеке // Вопросы психологии. 1989. №3 С. 11–21.
36. Логвинова О.Н. Развития умения самоорганизации учебной деятельности в технологическом образовании школьников: дис. ... канд. психол. наук. М.: Академия соц. управления, 2014. 225 с.
37. Мартиросян К.В. Суверенность личного пространства как предмет теоретического и эмпирического психологического исследования [Электронный ресурс] // Науковедение: Интернет-журнал. 2013. Выпуск 6. С. 1–15. URL:<https://cyberleninka.ru/article/n/suverennost-lichnogo-prostranstva-kak-predmet-teoreticheskogo-i-empiricheskogo-psiologicheskogo-issledovaniya> (дата обращения: 14.02.2019).
38. Мартиросян К. В. Этноспецифичность суверенности психологического пространства личности // Современные проблемы науки и образования. Психология, 2014. № 6. С. 1530–1530.
39. Маслоу А. Мотивация и личность. СПб.: Питер, 2009. 352 с.
40. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы. М.: Смысл, 1999. 425 с.
41. Махароблидзе А.В. Теоретические подходы к исследованию временной компетентности личности // Педагогическое образование в России. 2015. № 8. С. 94–98.

42. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: учебник для студ. вузов. М.: Академия, 2016. 356 с.
43. Нартова-Бочавер С.К. Новая версия опросника «Суверенность психологического пространства – 2010» // Психологический журнал. 2014. Т. 35. № 3. С. 105–119.
44. Нартова-Бочавер С.К. Психологическое пространство личности. М.: Прометей, 2005. 312 с.
45. Нартова-Бочавер С.К. Человек суверенный: психологическое исследование субъекта в его бытии. СПб.: Питер, 2015. 400 с.
46. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. М.: Международная педагогическая академия, 1994. 680 с.
47. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. М.: «Когито-Центр», 2002. 396 с.
48. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. СПб.: Питер, 2012. 512 с.
49. Руевская О.В. Индивидуально-типологические особенности подростка как основа его способности к самоорганизации [Электронный ресурс] // Сайт проекта «Школьный психолог» URL: <http://psychologschool.ru/psikhologi/individualnotipologicheskkiye-osobennosti-podrostka.php> (дата обращения: 29.04.2019).
50. Толстых Н.Н. Сравнительное изучение отношения к будущему у подростков // Возрастные особенности психического развития детей. М.: Издательский центр «Академия», 1982. С. 111–121.
51. Толстых Н.Н. Хронотоп: культура и онтогенез. Смоленск-Москва: Универсум, 2010. 312 с.
52. Толстых Н.Н. Психологическая технология развития временной перспективы и личностной организации времени // Активные методы в работе школьного психолога. М.: Изд-во АПН СССР, 1990. С. 80-95.
53. Фельдштейн Д.И. Психологические аспекты изучения современного подростка // Вопросы психологии. 1983. №1. С. 33–42.

54. Чошанов М.А. Был. Состоял. Привлекался. Учебный портфолио как альтернативная система оценки // Учитель года. 2002. № 4. С. 56–58.
55. Шнейдер Л.Б. Профессиональное самоопределение подростков в «координатах» отношения к времени жизни и труду // На пороге взросления. 2014. С. 22–39.
56. Шкуратова И.П. Личность и ее жизненное пространство // Психология личности: учеб. пособие / под ред. П. Н. Ермакова и В. А. Лабунской. М.: ЭКСМО, 2007. С. 167–184.
57. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. 554 с.
58. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. СПб.: Университетская книга, 1996. 117 с.
59. Юнг К. Г. Психология бессознательного. М.: Издательство: АСТ 1994. 342 с.
60. Яксина И.А. Содержание и социально-психологические особенности межличностного взаимодействия: Автореф. ... дис. д-ра психол. наук. М., 2009. 38 с.