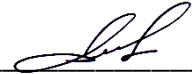


На правах рукописи



ОСИПОВА Алла Анатольевна

**СМЫСЛОВЫЕ БАРЬЕРЫ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ:
КОНЦЕПЦИЯ И ТЕХНОЛОГИИ ПРЕОДОЛЕНИЯ**

**19.00.07 – педагогическая психология
(психологические науки)**

АВТОРЕФЕРАТ

диссертации на соискание ученой степени
доктора психологических наук

**Ростов-на-Дону
2017**

Работа выполнена в Южном федеральном университете

Научный консультант – доктор психологических наук, профессор,
член-корреспондент РАО
Абакумова Ирина Владимировна

Официальные оппоненты: **Краснорядцева Ольга Михайловна**
доктор психологических наук, профессор,
Национальный исследовательский Томский
государственный университет, факультет
психологии, и.о. декана;

Макарова Елена Александровна
доктор психологических наук, доцент, Таган-
рогский институт управления и экономики,
факультет управления, кафедра теоретиче-
ской и прикладной психологии, профессор;

Плугина Мария Ивановна
доктор психологических наук, профессор,
Ставропольский государственный медицин-
ский университет, кафедра педагогики, пси-
хологии и специальных дисциплин, заведую-
щий

Ведущая организация – **Кубанский государственный университет
(Краснодар)**

Защита состоится 03 июля 2017 г. в 10.00 часов на заседании диссертаци-
онного совета Д 212.208.27, созданного на базе ФГАОУ ВО «Южный федераль-
ный университет» по адресу: 344038, г. Ростов-на-Дону, пр. М. Нагибина, 13,
ауд. 222.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке и на сайте Южного фе-
дерального университета по адресу: www.library.sfedu.ru

Автореферат разослан 03 июня 2017 г.

Ученый секретарь
диссертационного совета



Тельнова
Ольга Виталиевна

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность исследования. В современных реалиях образовательной среды возникают определенные проблемы в учебном процессе как со стороны обучающегося, так и со стороны учителя, преподавателя, связанные со смысловым диссонансом между системой ценностей учителя и системой ценностей ученика. В результате этого возникает противоречие, когда ученик не может понять учебный материал, изучить и освоить его, а учитель не может донести до ученика определенный объем знаний согласно требованиям современного стандарта обучения. Проблема постигаемого учебного материала на уровне смыслового принятия приобретает особое значение, так как возникают не просто познавательный, когнитивный, эмоциональный барьеры, которые традиционно описываются в контексте учебных проблем, а возникает специфический смысловой барьер, связанный с различным пониманием жизненных ценностей, жизненных отношений. Разрешение такой актуальной и насущной практико-ориентированной проблемы как преодоление смысловых барьеров в обучении требует расширения и углубления системы психологических знаний о причинах их возникновения, закономерностях функционирования, структуре, свойствах, а также механизмах и технологиях преодоления.

Проблема психологических барьеров не может быть отнесена к числу хорошо изученных в современной психологии. Несмотря на то, что психологические барьеры традиционно рассматривались в контексте социальной психологии и психологии общения, психологии профессиональной деятельности, психотерапии, педагогической психологии, до настоящего времени понятие «барьер» трактуется неоднозначно, в зависимости от теоретических позиций авторов и особенностей понимания его природы, сущности и особенностей анализа. Психологический барьер рассматривался сквозь призму таких категорий, как мотив (преимущественно препятствующий деятельности) и состояние.

Но вместе с тем, в последнее время появились первые исследования, связанные с попытками описать смысловые барьеры в учебном процессе (А.В. Бакулин, Д.В. Мельниченко, И.В. Нестеренко, Э.О. Цыбенко и др.).

В этой связи возникает ряд противоречий:

– между потребностями общества в гражданах, способных управлять своим познанием, с одной стороны, и всевозрастающим объёмом знаний и усложнением материала, необходимого для усвоения, и трудностями в создании соответствующих условий в школах и вузах для усвоения этого материала – с другой;

– между необходимостью психолого-педагогического сопровождения учащихся в аспекте преодоления смысловых барьеров в обучении и недостаточностью теоретического обоснования проблемы возникновения и преодоления смысловых барьеров в обучении на разных этапах обучения; существует объективная необходимость преодоления смысловых барьеров в обучении, но проблема остается нерешенной из-за недостаточного уровня проработанности методологических, методических, практических подходов к организации процесса профилактики и собственно преодоления смысловых барьеров в обучении.

Помимо этих фундаментальных противоречий существуют также противоречия между:

- накопленными научными знаниями относительно проблемы психологических барьеров и отсутствием внимания ученых-психологов и практиков к проблеме смысловых барьеров в учебном процессе;
- необходимостью обстоятельного исследования смысловых барьеров в обучении и отсутствием специальных методических инструментов для их измерения.

В связи с указанным рядом противоречий может быть обозначена **научная проблема**, которая заключается в теоретической разработке и эмпирической апробации концепции смысловых барьеров в обучении. Необходимо представить исходные идеи и исследования относительно психологического барьера как психологического феномена, описать его психологические особенности, разработать психологическую модель преодоления смыслового барьера в обучении.

Названные противоречия предопределили актуальность и выбор темы исследования, в котором нами рассмотрены структурно-содержательные и функционально-динамические характеристики смыслового барьера в обучении, определены особенности возникновения смысловых барьеров в обучении, описаны механизмы их преодоления. Недостаточная изученность проблемы возникновения и преодоления смысловых барьеров в обучении, их роли в системе личностных смыслов, с одной стороны, и практическая востребованность в разработке концептуальных и технологических психологических оснований для ее реализации для психологической науки и практики, – с другой, предопределили проблему диссертационного исследования.

Состояние разработанности проблемы исследования. Целостная психологическая концепция смысловых барьеров в обучении не является разработанной до настоящего времени. Вместе с тем, необходимо отметить наличие значительного количества как зарубежных, так и отечественных работ, посвященных раскрытию особенностей психологического барьера, тесным образом связанных с изучаемой проблемой. Смысловой барьер в различных зарубежных психологических школах трактуется в зависимости от уровней смысловой насыщенности (внешние барьеры, личностные барьеры, глубинные барьеры). Согласно психоаналитической теории личности З. Фрейда, психологический барьер может проявляться в форме психологических защит от неприятных переживаний. В дальнейшем понимание психологического барьера развивалось в рамках психоаналитической школы (А. Адлер, К. Хорни, А. Фрейд, К. Юнг). В когнитивном направлении психологический барьер рассматривается как ряд преград, существующих в личностно-познавательной сфере (Дж. Келли, А. Холл, П. Хилл).

Изучение психологического барьера в отечественной психологии происходило в различных ракурсах и с различных точек зрения: барьер рассматривался в контексте социальной психологии и психологии общения, социального познания (В.А. Кан-Калик, А.И. Китов, З.А. Нолиу, Б.Д. Парыгин, Е.В. Цуканова и др.); как субъективное переживание трудностей в деятельности (А.Н. Леонтьев, Н.И. Наенко, В.О. Овчинникова, С.Л. Рубинштейн, Л.Б. Филонов); в контексте

творческой и познавательной деятельности (Б.А. Балл, Р.М. Грановская, Б.М. Кедров, А.М. Матюшкин, Я.А. Пономарев, О.К. Тихомиров, Л.М. Фридман, Р.Х. Шакуров); как несознаваемая актуальная установка, детерминирующая индифферентное или отрицательное установочное отношение (Л.И. Подлесная); как психическое состояние личности (В.К. Вилюнас, Б.Д. Парыгин, А.Л. Свенцицкий); как результат компенсации индивидом психологической неготовности к эффективной деятельности при экстремальных обстоятельствах (Л.П. Гримак, Б.Д. Парыгин); барьеры изучались в связи с инновационной деятельностью субъекта (А.И. Пригожин, В.А. Слостенин, А.М. Хон и др.); психологические барьеры рассматривались в контексте различных сфер профессиональной деятельности (Е.П. Ермолаева, О.С. Советова, Э.Э. Сыманюк, А.В. Филиппов и др.); предлагались различные классификации психологических барьеров (А.А. Гончарова, Е.П. Ермолаева, И.А. Зимняя, А.К. Маркова, В.Н. Ольховский, Н.А. Подымов и др.); рассматривались вопросы стратегий и способов преодоления психологического барьера (Н.В. Дроздова, М.Б. Мязина, С.С. Назметдинова, Е.И. Чаплина, Р.Х. Шакуров и др.). В отечественной психологии накоплен значительный опыт изучения психологических барьеров в различных видах деятельности и в различных контекстах, однако специально вопрос изучения смыслового барьера не выделялся в качестве отдельной проблематики.

При наличии достаточно широкого спектра теоретических подходов, так или иначе связанных с феноменом смысловых барьеров, данная проблема пока не подвергалась систематическому и целостному научному анализу. Поэтому в данной диссертации поставлена задача обобщения, систематизации и осмысления всего комплекса подходов, теорий и представлений, сущностно связанных с изучением психологических барьеров и смысловых барьеров в обучении, и на этой теоретической платформе, а также на основе эмпирических данных разработать психологическую концепцию преодоления смысловых барьеров в обучении.

Цель исследования – изучение смысловых барьеров в учебном процессе на уровне концептуального обобщения и технологии их преодоления в реальной практике учебного процесса.

Объект исследования – учебный процесс как фактор инициации личностного развития обучаемых.

Предмет исследования – смыслообразование в учебном процессе и смысловые барьеры, возникающие в процессе обучения.

Гипотезы исследования.

1. Учебный процесс может выступать фактором инициации смыслообразования, обеспечивающим смысловую самоактуализацию обучаемого на личностном уровне и на уровне ее реальной жизнедеятельности. При этом смыслообразование в учебном процессе может иметь свои отличительные особенности в контексте взаимодействия обучающего и обучаемого.

2. В процессе смыслового взаимодействия между обучающим и обучаемым возникают разные уровни смыслового принятия, при этом могут возникать смысловые барьеры как субъективный смысловой диссонанс, как затруднение в смыслопоисковой деятельности и в актуализации смыслов на уровне осознания.

3. Смысловые барьеры как затруднения в смыслопорождающей деятельности могут зависеть от возраста, от уровня смыслового развития, от личностных интенций.

4. Возможно разработать систему направленных и опосредованных технологий по преодолению смысловых барьеров в процессе обучения, которая может дать возможность моделирования учебных ситуаций с целью преодоления смысловых барьеров.

Для достижения поставленной цели нами были определены следующие **задачи**:

1. Произвести теоретико-методологический анализ проблемы исследования, обобщить, систематизировать подходы, идеи и раскрыть содержание концепции смыслового барьера в обучении.

2. Уточнить научные представления о содержании и динамике развития смысловых барьеров в учебном процессе.

3. Теоретически обосновать содержание процесса формирования и развития смысловых барьеров в обучении.

4. Теоретически разработать, эмпирически апробировать и обосновать концепцию смысловых барьеров в обучении.

5. Осуществить исследование взаимосвязи и взаимовлияния смысловых барьеров обучающихся и обучаемых.

6. Сравнить содержание и проявление смысловых барьеров у обучаемых и обучающихся.

Теоретико-методологической базой исследования явились: психологические и дидактические теории, базирующиеся на личностно-центрированном подходе в обучении (Н.И. Алексеев, Е.П. Ильин, В.А. Моляко, М.М. Левина, А.А. Плигин, И.П. Подласый, И.А. Рудакова, Т.А. Савченко, В.В. Сериков, В.Т. Фоменко, А.В. Хуторской, И.С. Якиманская); теория смысла, смыслообразования и смысловых инициаций в учебном процессе (И.В. Абакумова, А.Г. Асмолов, В.С. Братусь, Ф.Е. Василюк, В.К. Вилюнас, П.Н. Ермаков, В.П. Зинченко, В.А. Иванников, Л.Ц. Кагермазова, Е.А. Макарова, Д.А. Леонтьев, А.О. Прохоров, И.А. Рудакова, Н.Р. Салихова, В.В. Столин, Е.В. Субботский); теории, в которых рассматриваются различные типы затруднений в учебной деятельности (И.В. Дубровина, Ф. Генон, И.А. Зимняя, Б.М. Кедров, А.К. Маркова, Л.А. Поварницына, В.В. Рыжов, Л.С. Славина, Г.С. Фрумова, Р.Х. Шакуров, Е.Б. Цуканова); теория самоактуализации и ее смысловая составляющая (К. Гольдштейн, А. Маслоу, К. Роджерс, Е.А. Макарова, Н.Е. Мажар, Н.А. Рыбакова, Р.М. Шамионов, Э. Шостром); психолого-дидактические подходы к изучению познавательных барьеров в процессе обучения (Б.И. Канаев, Б.М. Кедров, Е.В. Руденский, Р.Х. Шакуров); теории моделирования психолого-педагогических технологий и процес-

сов (В.Г. Афанасьев, В.П. Беспалько, Р.Б. Вендровская, А.В. Гаврилин, В.В. Гужеев, Л.Я. Зорина, М.В. Кларин, А.М. Кушнир, М.М. Поташник, Г.К. Селевко, В.И. Слободчиков, П.М. Эрдниев).

Методы и методики исследования. В исследовании нами использовались различные группы методов: как традиционные, так и современные общенаучные, психологические и дидактические методы. В эмпирическую группу методов входили наблюдение, сбор и обработка информации, сравнительный анализ идей и концепций, анкетирование. Данные методы относились непосредственно к процессу исследования.

Другую группу составили методы моделирования, проектирования, схематизации, а также структурный и системный методы. Данные методы относились преимущественно к этапу анализа и обобщения материала.

В третью группу методов были включены методы и методики, используемые непосредственно в процессе экспериментальной апробации модели преодоления смыслового барьера в реальной практике учебного процесса. Для оценки ее перспективности применения в практике образования была использована процедура гуманитарно-смысловой экспертизы, которая осуществлялась группой экспертов. Подбор экспертов осуществлялся в ряд этапов, которые включали в себя тестирование, интервью, анкетирование, ознакомительные семинары. Отдельный пакет методик был сформирован для селекции учителей и преподавателей, работающих в экспериментальных и контрольных группах.

Эмпирический объект и этапы исследования. Всего в эмпирическом исследовании приняло участие свыше 1800 человек. В экспериментальном исследовании приняли участие: 861 учащийся 9-11 классов общеобразовательных школ и гимназий, 84 педагога школ и гимназий, 760 студентов 2-4 курсов и 87 преподавателей. Исследование осуществлялось в период с 2006 по 2016 год и включало несколько этапов.

На первом этапе (2006-2010 гг.) проводился теоретико-методологический анализ материалов по проблеме исследования, уточнялись и операционализировались основные понятия и категории. Результаты анализа привели к пониманию научной и практической актуальности проблемы смысловых барьеров в обучении, выявили недостаточность их изучения, позволили сформулировать цель, задачи и гипотезы, направления, этапы исследования. Анализировались понятия, входящие в проблемное поле смыслового барьера, описывались его особенности. Итоги и выводы данного этапа отражены в соответствующих публикациях.

На втором этапе (2011-2012 гг.) разрабатывалась концепция смысловых барьеров в обучении: раскрывались ее исходные положения, проводился анализ признаков, сущности, форм проявления, структуры и функций смыслового барьера, разрабатывалась классификация и типологизация.

На третьем этапе (2013-2014 гг.) проверялась состоятельность разработанной концепции смысловых барьеров в учебном процессе на практике, подбирались диагностический инструментарий, осуществлялось пилотажное исследование. Проводилось эмпирическое изучение особенностей проявления смысловых барьеров в практике обучения массовой школы и ВУЗов.

На четвертом этапе (2015-2016 гг.) происходило теоретическое осмысление и качественный анализ результатов экспериментальной работы, подведение итогов, формулирование основных положений, выводов, рекомендаций.

Основные научные результаты, полученные лично автором, и их научная новизна. В диссертационном исследовании смысловой барьер рассматривается как интегрированный психологический конструкт. Показаны качественные отличия интерпретаций смыслового барьера в контексте различных психологических школ и гуманистических направлений исследования феноменологии личностных затруднений.

Выявлены и охарактеризованы отличительные характеристики психологического барьера в контексте деятельностного, личностного подходов, смысловой интерпретации сознания в отечественной психологии.

Охарактеризованы различные аспекты содержания смыслового барьера на различных этапах онтогенетического развития личности.

Впервые смысловой барьер рассматривается как обязательный атрибут личностного развития. Смысловые барьеры в различных психологических школах интерпретируются с точки зрения уровней смысловой насыщенности (внешние барьеры, личностные барьеры, глубинные барьеры) и показана специфика характера преодоления на дальнейшем смысловом развитии.

Впервые представлена и описана сравнительная характеристика современных типологий смысловых барьеров. Выделена и описана специфика понимания структурных элементов смыслового барьера в системе различных типологизаций.

Выделена и описана типология смысловых барьеров по уровню и степени их актуализации и саморефлексии.

Впервые описаны внешние и внутренние факторы, влияющие на возникновение, динамику протекания и преодоления смысловых барьеров.

Выявлены и обобщены путем научного анализа такие свойства смыслового барьера, как уровневость, многосоставность. Показана специфика смысловых барьеров в онтогенезе в реализации по альтернативным сценариям – по репродуктивному и продуктивному.

Показано, что специфика преодоления смысловых барьеров зависит от диадной природы смысла («становящийся смысл – ставший», «неопределённый смысл – определённый», «постигаемый смысл – постигнутый») и поставлен вопрос о проблеме угасания (регрессии) смысловой сферы личности. Обозначена проблема влияния личностной регрессии на возникновение и преодоление смысловых барьеров.

Впервые показана специфика смыслового барьера в учебном процессе, показаны его специфические особенности и отличия от других затруднений в познавательной сфере.

Выявлена и описана специфика смыслового барьера в учебном процессе в зависимости от зоны ближайшего развития обучаемых. Показано влияние содержательных аспектов учебного материала и образовательных программ, техноло-

гий взаимодействия обучаемого и обучающего, форм организации учебного процесса на особенности возникновения и становления смысловых барьеров в различных системах обучения.

Показано влияние уровня сложности, проблемности задач, эмоциональных факторов на возникновение смысловых барьеров и специфику их преодоления.

Проанализированы современные исследования смысловых барьеров в обучении и предложена авторская модель преодоления смыслового барьера.

Охарактеризованы основные факторы, влияющие на возникновение барьеров в педагогической практике, рассматривается модель смыслового диссонанса как точки, в которой смысловые барьеры обучаемых и обучающихся становятся фактором, оказывающим влияние на отчуждение учебного содержания в процессе познавательной деятельности.

Рассмотрены стратегии и технологии преодоления смысловых барьеров.

Стратегия преодоления смысловых барьеров – это целенаправленная внешняя и внутренняя активность субъекта деятельности, связанная с мобилизацией внутренних ресурсов; нахождение личностного смысла деятельности, осознания мотивов деятельности, на которую оказывают влияние внешние и внутренние факторы, и которая может проявляться как конструктивно, так и деструктивно.

Технология преодоления смыслового барьера – это стадийный двусторонний процесс овладения набором психолого-педагогических средств и способов, которые обеспечивают достижение прогнозируемого результата в реальных условиях образовательного процесса. Дана характеристика основных рисков возникновения смысловых барьеров.

Представлены метакогнитивные, когнитивные, социо-аффективные стратегии преодоления смысловых барьеров. Охарактеризованы деструктивные и конструктивные способы трансформации смысловых компонентов, инициирующих преодоление барьеров.

Существуют наиболее распространённые стратегии и практики учебного процесса и их обоснование, качественная оценка системы инициации смыслообразования как фактора самоактуализации в процессе преодоления смысловых барьеров.

Представлена программа, дидактические материалы, наборы тактик и техник, действий и процедур, направленных на преодоление смысловых барьеров. Предложена алгоритмизированная программа реализации преодоления смыслового барьера на трех уровнях – осознание, принятие, действие.

Теоретическая значимость работы. Теоретическое обоснование содержания процесса формирования и преодоления смысловых барьеров в обучении будет способствовать обогащению психолого-педагогической теории и практики создания условий для преодоления смысловых барьеров в процессе обучения. Результаты исследования расширяют научные представления о процессе формирования и преодоления смысловых барьеров в обучении. Систематизированы и обобщены основные теоретические и эмпирические подходы к проблеме смысловых барьеров в обучении, что позволяет расширить и углубить современные

представления о психологических механизмах, средствах и условиях происхождения и преодоления смысловых барьеров.

Уточнено понятие «смысловые барьеры в обучении», классифицированы и обобщены их структурно-содержательные и функционально-динамические характеристики. Выделение структурно-содержательных и функционально-динамических характеристик смысловых барьеров является основой для разработки программ преодоления смысловых барьеров в обучении.

Разработанная совокупность теоретических положений и эмпирических результатов углубляет и расширяет современные представления о смысловом барьере как элементе структуры ценностно-смысловой сферы личности.

Практическая значимость работы. Практическая значимость результатов исследования заключается в том, что в нем раскрыта одна из проблем педагогической психологии – проблема преодоления смысловых барьеров в обучении и предложены практические средства ее решения.

Выявлена и описана структура смыслового барьера в обучении, что позволяет подобрать адекватные технологии его преодоления. Эти технологии могут быть использованы в образовательной практике средней школы, вузовском обучении, а также при подготовке учителей и в системе повышения квалификации педагогических кадров.

Выделены и описаны уровни смысловых барьеров в обучении, что позволяет сделать процесс обучения более управляемым. Использование технологий преодоления смысловых барьеров в обучении, основанных на знании механизмов формирования и преодоления смыслового барьера, может существенно повысить эффективность учебного процесса. Полученные эмпирические результаты могут быть положены в основу рекомендаций, использованы в учебных и методических пособиях, включены в спецкурсы и спецсеминары для студентов – будущих педагогов-предметников, школьных психологов. Материалы диссертационного исследования могут быть использованы при подготовке будущих учителей к работе в системе высшего, среднего и дополнительного профессионального образования.

Материалы исследования могут быть включены в содержание учебных курсов «Психология обучения», «Психология развития», «Смыслодидактика».

Положения, выносимые на защиту.

1. Учебный процесс выступает в качестве фактора, инициирующего смыслообразование. Учебный процесс может быть осмыслен как двуединая деятельность учителя и учащихся, «работающих» со смысловыми единицами учебного материала, и через материал вступающих в смысловые отношения между собой. Для субъективного опыта учащихся, замкнутого на объективных значениях или объективированных смыслах, характерно смысловое приращение, динамика которого рассматривается как смыслообразование.

2. Смыслообразование в контексте учебного процесса имеет свои отличительные особенности как контекст направленной трансляции смысла от учителя к ученику. Смысловые барьеры в этом контексте имеют свою индивидуальную

специфику по сравнению со смысловыми барьерами, которые возникают в других условиях, других сферах.

3. В процессе смыслового взаимодействия между учителем и учеником возникают разные уровни смыслового принятия, и при этом формируется смысловой барьер как субъективный смысловой диссонанс, как затруднение в смыслопоисковой деятельности и в актуализации смыслов на уровне осознания. Ученик выступает не только носителем определенной суммы знаний, но и имеет к ней определённое личностное отношение, и в ситуации, когда к ученику поступает новое знание, новое содержание, подлежащее усвоению, противоречащее имеющимся учебным установкам, у него возникает состояние смыслового диссонанса.

4. Смысловые барьеры зависят от возраста, от уровня смыслового развития, от личностных интенций.

5. Разработанная система направленных и опосредованных технологий по преодолению смысловых барьеров в процессе обучения дает возможность моделирования учебных ситуаций с целью преодоления смысловых барьеров.

Достоверность и обоснованность полученных результатов исследования обеспечены внутренней согласованностью разработанного теоретического подхода и эмпирических процедур, большим объемом выборки – свыше 1800 чел.; применением в качестве теоретико-методологических оснований разработок, получивших научное признание и прошедших проверку на практике; опорой на теоретико-методологические основы современной психологии, всесторонним теоретическим анализом проблемы, логичностью и системностью структуры исследования, четким определением предметной области, формулированием целей и задач исследования, совокупностью методов, методик и методических приемов, адекватных целям, предмету, объекту, задачам исследования, использованием статистических процедур, адекватных уровню проведенных измерений и природе исходных данных; возможностью повторного проведения конкретных исследований на различных выборках; эффективностью применения полученных результатов в практике подготовки педагогов и психологов.

Апробация и внедрение результатов исследования. Результаты исследования обсуждались на заседаниях кафедры общей и педагогической психологии Академии психологии и педагогики ЮФУ (Ростов-на-Дону, 2013-2016) и были представлены на: Юбилейной Международной научно-практической конференции «Образование и наука – основной ресурс третьего тысячелетия» (Ростов-на-Дону, 2006); Международной научно-практической конференции «Инновационный потенциал субъектов образовательного пространства в условиях модернизации образования» (Ростов-на-Дону, 2010-2014); Международной научно-практической конференции «Глобальная экономическая трансформация и инновационное развитие регионов» (Ставрополь, 2013); Международной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых «Ломоносов» МГУ имени М.В. Ломоносова (Москва, 2012-2015); Международной научно-практической конференции «Морально-этические аспекты и темпорально-экологические императивы инвенционного процесса генерации новых научно-технических знаний»

(Ставрополь, 2014); V Международной научно-практической конференции «Инновационный потенциал субъектов образовательного пространства в условиях модернизации образования» (Ростов-на-Дону, 2014); Международной научно-практической конференции «Православие, молодежь и зеленое образование» (2016); на IV Всероссийском съезде Российского психологического общества (Ростов-на-Дону, 2007); Всероссийской молодежной конференции Южного федерального университета (Ростов-на-Дону, 2012); Всероссийской психологической конференции с международным участием «Категория смысла в философии, психологии, психотерапии и в общественной деятельности (Ростов-на-Дону, 2014); Молодежном фестивале науки (Ставрополь 2013); «Модернизация педагогического образования в Ростовской области: проблемы и основные направления» (Ростов-на-Дону, 2015).

Материалы диссертационного исследования используются в деятельности Южного федерального университета (Ростов-на-Дону), Ростовского института повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, Лицея № 51 им Б.В. Капустина и Школы № 49 Ростова-на-Дону.

Публикации. По теме диссертации опубликовано 65 работ, общим авт. объемом 148,85 п.л., из них 18 работ – в журналах, рекомендованных ВАК РФ.

Структура диссертации. Работа состоит из введения; пяти глав; заключения, содержащего основные выводы, практические рекомендации и перспективы дальнейшего исследования проблемы; списка цитируемой литературы из 380 источников, из них 13 – на английском языке и 8 Приложений. Работа иллюстрирована 10 Рисунками и 11 Таблицами. Объем основного текста составляет 233 страницы.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ДИССЕРТАЦИИ

Во **Введении** обосновывается актуальность темы, определяется проблема диссертационного исследования, его объект и предмет, формулируются гипотезы, цель и задачи исследования, раскрываются научная новизна, теоретическая и практическая значимость исследования, указываются выносимые на защиту положения, формулируются основные позиции автора, освещаются формы апробации и внедрения результатов в практику.

В первой главе исследования «**Психологический барьер как проблема психолого-педагогической науки**» представлен теоретический анализ истории и современного состояния проблемы психологического барьера в психологической науке, рассматривается проблема формирования содержательного наполнения барьера как психологической дефиниции. Исследованиям психологического барьера посвящено достаточно много работ в зарубежной и в отечественной психологической науке. В зарубежной психологической науке психологический барьер рассматривался в рамках психоаналитического подхода (А. Адлер, З. Фрейд, К. Хорни, К. Юнг), гуманистического направления в психологии

(Э. Берн, К. Левин, К. Роджерс), в когнитивном направлении (Дж. Келли, П. Хилл, А. Холл).

С точки зрения сторонников психоаналитической теории поведение человека, все психодинамические процессы разворачиваются в результате взаимодействия инстинктивных влечений и барьеров – внешних и внутренних. В теории Э. Берна барьер трактуется как напряжение, мешающее удовлетворению желаний. В теории «психологического поля» К. Левина психологические барьеры (внешние и внутренние) выступают в роли ограничителей, неизбежно приводящих к возникновению сильного внутреннего напряжения и внутреннего конфликта.

Дж. Келли рассматривал некоторые когнитивные структуры личности в качестве внутренних барьеров, оказывающих влияние на формирование когнитивных схем личности.

В отечественной психологической науке проблема психологического барьера рассматривалась в контексте проблемы преодоления препятствий: как внешних (объективных), так и внутренних (субъективных) на пути развития и становления человека как социального субъекта. В данном контексте термин «барьер» использовал еще К.Д. Ушинский, который полагал, что «существование препятствий есть необходимое условие существования деятельности – такое условие, без которого сама деятельность невозможна...».

По мнению В.В. Давыдова преодоление психологических барьеров связано с усвоением учебного материала путем решения нерутинных задач, путем восхождения от абстрактного к конкретному. О психологических барьерах в контексте влияния прошлого интеллектуального опыта на обнаружение нового пишут Р.М. Грановская, В.Г. Казанская, А.М. Матюшкин. Некоторые исследователи (В.А. Аполлонов, Л.И. Божович, А.А. Зимин, Л.Б. Филонов) рассматривают барьеры как некоторые личностные образования, препятствующие самостоятельным высказыванием личности и преграждающие ее самораскрытие. Психологические барьеры, по мнению данных авторов, опасны тем, что вызывают состояние закрытости личности и тем самым создают своеобразное непонимание окружающими некоторыми особенностями личности.

Однако, до настоящего времени отсутствует единство в понимании природы возникновения, структуры и функций, типологии психологического барьера, содержательное наполнение понятия «психологический барьер» также далеко от своего завершения. Таким образом, современное состояние исследований психологического барьера характеризуется выраженным терминологическим разнообразием, мозаичностью существующего знания и отсутствием единого концептуального подхода. Актуальная тенденция может быть представлена в выработке синтезирующей парадигмы, способствующей объединению исследований в общем понятийном пространстве.

Во второй главе «Смысловой барьер в контексте различных психологических интерпретаций» предметом анализа выступил смысловой барьер как элемент смысловой сферы личности. Проблема развития ценностно-смысловой сферы личности и анализ ее структурных элементов является одной из сложных

и ключевых проблем педагогической психологии интегрально разрабатывалась и продолжает разрабатываться в работах отечественных (Б.С. Братусь, Л.И. Божович, А.Н. Леонтьев, Д.А. Леонтьев, И.Р. Салихова, В.И. Слободчиков, Е.В. Субботский, и др.) и зарубежных (Ж. Пиаже, З. Фрейд, Э. Фромм и др.) авторов.

В современной типологии барьеров как определенных индивидуальных препятствий, возникающих у человека в процессе взаимодействия с окружающим миром и познанием самого себя, можно выделить ценностно-смысловые барьеры как специфический вид психолого-дидактических затруднений, связанных с особенностями ценностно-смыслового развития личности и возможностью взаимодействовать с окружающим и внутренним миром на личностном уровне.

По мнению Абакумовой И.В.: «..ценностно-смысловые барьеры представляют из себя личностные препятствия инициации мыслительного действия, связанные с отчуждением ценностно-смысловых центраций субъекта познавательной деятельности от постигаемого содержания, с нарушением процесса «раскристаллизации» смысла, невозможностью вывести познаваемое на уровень личностного смысла.

Анализ психолого-педагогической литературы и учет особенностей развития и трансформации смысловой сферы и ее образований позволил выделить и рассмотреть внешние и внутренние факторы формирования смысловых барьеров. Сложность изучения смыслового барьера обуславливается отчасти тем, что большинство его структурных элементов скрыто от непосредственного наблюдения, а в целом смысловой барьер характеризуется подвижностью, уровневостью, многосоставностью.

Согласно работам И.В. Абакумовой, П.Н. Ермакова, И.А. Рудаковой, В.Т. Фоменко смысловая сфера человека – «это сфера личностных смыслов, запускающая психологические механизмы саморазвития личности, лежащие в основе формирования и реализации индивидуального дарования». Согласно этим исследованиям, развитие смысловой сферы в онтогенезе может осуществляться по двум сценариям: продуктивному и репродуктивному. В зависимости от конкретного содержания смыслов смысловая сфера личности может развиваться неоднородно и это развитие может оцениваться как положительно, так и отрицательно либо неопределенным образом. Таким образом проявляется диадная природа смысла, которая проявляется в его континуумной динамике насыщения (от минимума к максимуму): «становящийся смысл – ставший», «неопределённый смысл – определенный», «постигаемый смысл – постигнутый». Однако возможен и обратный вариант, при котором смысл может быть вытеснен или поглощен другим, смысл может угасать или регрессировать.

В концептуальной модели смыслообразования И.В. Абакумовой именно наличие двух видов смыслов выступают в качестве критерия развития смысловой сферы, а выход на новый уровень развития невозможен без конструктивного преодоления соответствующего смыслового барьера.

Опираясь на проведенный ранее анализ особенностей психологического барьера, его структурно-функциональных особенностей и предлагаемых стратегий преодоления, а также опираясь на общую теорию смысла и отдельные ее положения, возможно рассмотреть смысловой барьер как феноменологическую единицу. В заключении второй главы делается вывод о том, что проблема смыслового барьера является относительно малоизученной областью психологии, в ней еще много вопросов, требующих своего дальнейшего изучения, в связи с этим перспективы дальнейших исследований выглядят достаточно реалистично и касаются как фундаментальных, так и прикладных вопросов.

В третьей главе «Смысловые барьеры в учебном процессе» рассматриваются особенности смысловых барьеров в обучении школьников, студентов, а также смысловые барьеры, возникающие и у педагогов и преподавателей вузов. В фундаментальных работах Л.С. Выготского и С.Л. Рубинштейна было показано, что внешние факторы и условия создают предпосылки для реализации внутренних возможностей, проявления внутренних факторов и условий развития личности. Чтобы обучение и воспитание было результативным, оно должно осуществляться в зоне ближайшего развития, то есть в условиях повышенной сложности. Повышение сложности, проблемности задач и заданий вызывает у школьников психолого-педагогический барьер. Преодоление психолого-педагогических барьеров является важным условием развития, саморазвития личности, более успешного овладения деятельностью.

В психолого-педагогической литературе (А.В. Коржуев, А.К. Маркова, А.И. Пилипенко, Н.А. Подымов, Л.А. Поварницына) описаны определенные типы психологических барьеров, возникающих у школьников в процессе обучения. В работах Л.С. Славиной было выделено и описано 2 вида смыслового барьера у подростков. Смысловой барьер первого вида возникает у подростка по отношению к определенному требованию и обязательным условием, приводящим к формированию барьера данного барьера является не учет мотивов, обусловивших тот или иной поступок, то или иное поведение.

Барьер второго типа возникает по отношению к определенному человеку при условии повторения одних и тех же воздействий, особенно тогда, когда они являются безрезультатными. В работах В.А. Аверина, С.Д. Смирнова, В.Д. Шадрикова, В.Я. Якунина и др. была обоснована необходимость конкретизации особенностей учебной деятельности студентов в отличие от учебной деятельности школьников. Учебную деятельность студентов, по их мнению, отличает то, что с одной стороны, студенты сами выбирают себе эту деятельность, то есть осознано принимают роль учащегося, с другой стороны, к студентам как к субъектам учения предъявляются, и особые требования по сравнению со школьниками и эти требования касаются умения самостоятельно организовывать свою учебную деятельность. В последнее десятилетие в качестве объекта специального исследования стали рассматриваться ценностно-смысловые барьеры в контексте современной теории смысла, при котором смысл рассматривается как инициирующее мыслительное начало. В данном ракурсе ценностно-смысловые барьеры

исследовались в работах И.В. Абакумовой, Е.Е. Алимовой, А.Г. Асмолова, А.В. Бакулина, Д.А. Леонтьева, И.Е. Нестеренко, Л.С. Тер-Матисовой и др.

В. Ясвин выделяет ряд профессиональных психологических барьеров учителей, которые, по его мнению, существенно снижают профессиональную эффективность как отдельных педагогов, так и эффективность педагогической деятельности школы целом: барьер узко предметной профессиональной установки, барьер субъект-объектного отношения к учащимся, барьер педагогической безответственности, барьер недостаточной технологической подготовленности, барьер сокрытия педагогических трудностей, барьер педагогической пассивности.

Четвертая глава «Стратегии преодоления смыслового барьера» посвящено анализу содержания понятия «стратегия преодоления барьеров (Н.В. Дроздова, М.Б. Мязина, С.С. Назметдинова, Е.И. Чаплина, Р.Х. Шакуров и др.). По мнению В.В. Мыслицкого, отдельные барьеры могут перерасти в систему, а степень опасности перерастания отдельных барьеров системы «с эффектом полной психологической блокировки развития личности, определяется мерой их развернутости в тех или иных сферах человеческой жизнедеятельности».

Рассмотрение понятия «стратегия преодоления психологических барьеров» требует обращения к теории учения как деятельности личности. Общеизвестно, что учебная деятельность, как и всякая другая деятельность, имеет свой предмет, продукт и средства, а ее структура включает потребности, мотивы, действия, операции, цель, общую программу деятельности. Зарубежными исследователями выделяется три типа стратегий: метакогнитивные, когнитивные, социо-аффективные. Под метакогнитивными стратегиями понимается обдумывание процесса учения, его планирование, контроль правильности понимания воспринимаемой информации, самооценка, осуществление мониторинга в ходе выполнения разнообразных заданий. Когнитивная стратегия выражается в активном манипулировании учебным материалом, предполагает его трансформацию и организацию. Социо-аффективные стратегии отражают влияние социальных и аффективных факторов на процесс овладения деятельностью и выражаются, с одной стороны, в активном взаимодействии с другими обучающимися и преподавателем, кооперирование усилий для успешного решения учебных задач, и с другой стороны, в поддержании чувства уверенности в себе, поддержки мотивации к учению, уменьшение влияния негативных эмоциональных состояний.

В рамках динамического подхода к исследованию барьеров в профессиональной деятельности (педагога) психологические барьеры изучались с точки зрения процесса развития мастерства педагога или преодоления барьеров. Ряд авторов, представляющих данное направление (А.А. Вербицкий, А.К. Маркова, Н.А. Подымов, Р.Х. Шакуров и др.) указывают на различные конкретные способы преодоления барьеров, которые могут быть условно разделены на две группы: деструктивные и конструктивные способы. В представленных работах факт наличия различных способов преодоления психологических барьеров только констатируется, но не определяется, чем обусловлен выбор стратегии и насколько зависит уровень профессионального мастерства от выбранного способа разрешения трудностей.

Обращение к проблеме изучения особенностей стратегии преодоления психологических барьеров позволяет отметить, что в психолого-педагогических исследованиях обнаруживается широкое разнообразие трактовок термина «стратегия». Данный термин соотносится с программой, набором тактик и техник, совокупностью операций, действий, совокупностью процедур, планом действий и т.д.

В зарубежной психологии для обозначения специфики способа поведения в нестандартной ситуации используются термины «coping» – как способность справляться с чем-либо, например, с проблемной ситуацией и «defense» – как защита от чего-либо, например, от неприятных переживаний. Стратегия всегда направлена на достижение определенной цели из этого следует, что, преодоление психологического барьера – это внутренняя работа субъекта деятельности, связанная с мобилизацией внутренних ресурсов; нахождение личностного смысла деятельности, ценности личной позиции, самоактуализации, осознания мотивов деятельности, на которую оказывают влияние внешние и внутренние факторы. Процесс преодоления психологических барьеров в учебной деятельности студентов неразрывно связан с переживанием. Стратегия преодоления психологических барьеров – множество приемов, иерархически организованных, объединенных целью и составляющих способ реализации учебной деятельности, обеспечивающий преодоление психологических барьеров

По мнению Н.В. Дроздовой, существует несколько стратегий преодоления психологического барьера, все они характеризуются тремя параметрами: осознанием, принятием, действием. На выбор стратегии оказывают влияние внешние и внутренние факторы. Проведенный теоретический анализ показал, что проблема преодоления психологических барьеров довольно глубоко рассматривается во многих контекстах научных исследований: психоаналитических, психиатрических, общепсихологических, социально-психологических. Анализ ряда теорий позволяет выделить два типа преодоления психологических барьеров: приспособление или психологическая защита (Р. Плутчик, Н.А. Подымов, З. Фрейд и др.) и преобразование и самоактуализация (А.Ф. Бондаренко, А. Маслоу, К. Роджерс и др.).

На основе теоретико-методологического анализа теорий и концепций смыслового барьера была разработана авторская модель преодоления смыслового барьера практике учебного процесса [Рисунок 1].

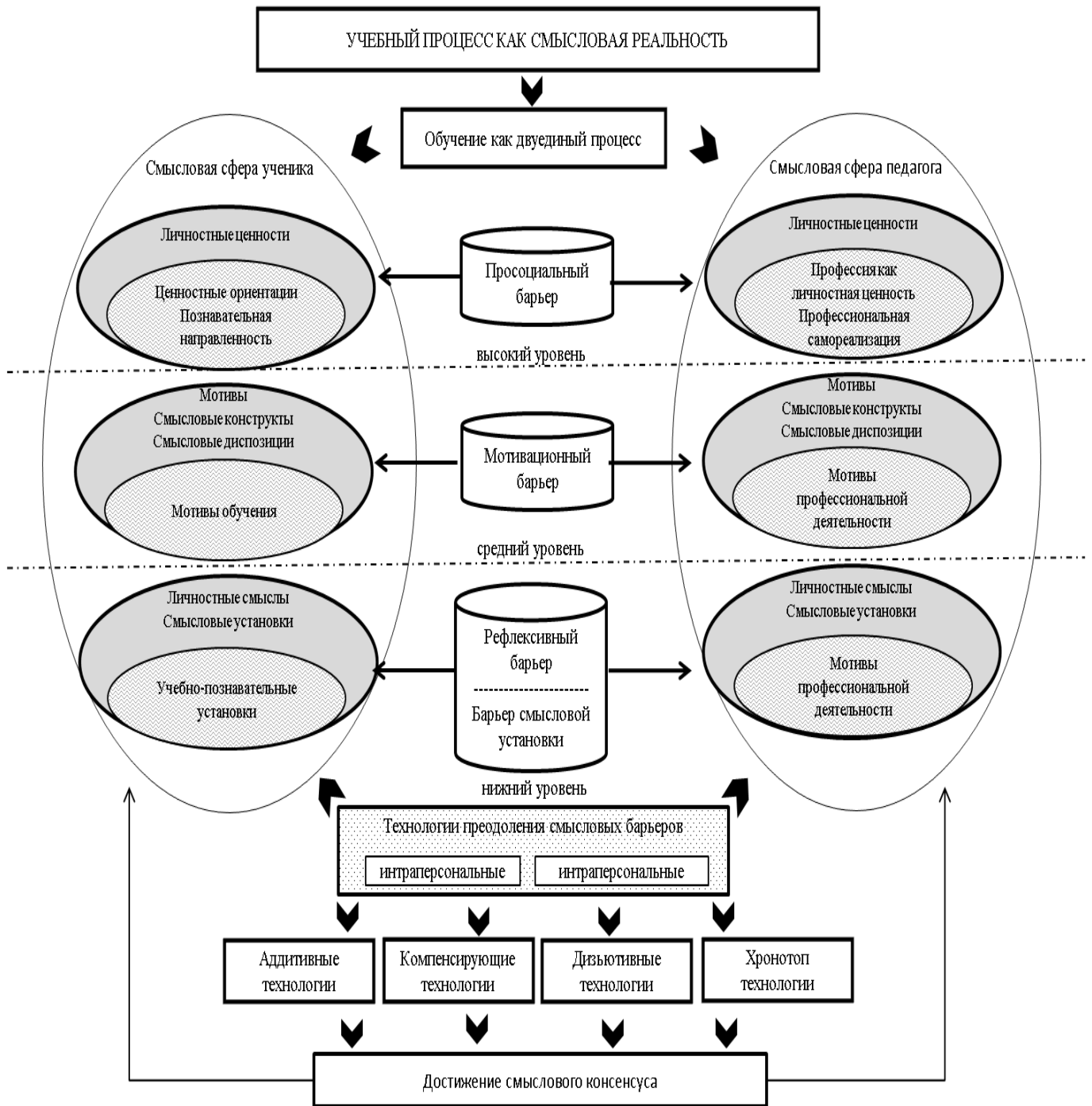


Рисунок 1. Модель преодоления смыслового барьера в практике учебного процесса

В пятой главе «Экспериментально-диагностическое исследование преодоления смысловых барьеров в практике учебного процесса» раскрывается специфика экспериментальной деятельности по апробации технологий преодоления смысловых барьеров в учебном процессе.

На предварительном этапе работы были подобраны экспериментальные площадки, определены основные этапы исследования, отобраны учителя и пре-

подаватели, определены контрольные и экспериментальные группы, сформирован пакет психодиагностических материалов, проведена предварительная диагностика.

В экспериментальном исследовании приняло участие свыше 1800 человек: 861 учащийся 9-11 классов общеобразовательных школ и гимназий, 84 педагога школ и гимназий, 760 студентов 2-4 курсов и 87 преподавателей вузов.

С целью обеспечения репрезентативности выборки испытуемых к экспериментальной работе по апробации модели преодоления смысловых барьеров в обучении привлекались учащиеся массовых школ, гимназий, лицеев. Предлагаемая нами технология преодоления смысловых барьеров в обучении достаточно универсальна, однако поскольку у учащихся средней школы несколько иной (по сравнению со старшеклассниками и первокурсниками) уровень развития смысловой сферы и сами смысловые барьеры имеют несколько иные содержательные и динамические характеристики, то предлагаемая нами технология была направлена в первую очередь для применения у старшеклассников и студентов старших курсов.

Использование качественно-феноменологического подхода для изучения смысловой реальности человека основано на осознании испытуемым тех или иных аспектов своего внутреннего жизненного мира, причем, сам факт этого осознания служит толчком к его развитию и углублению. Наличие и степень выраженности смысловых барьеров в процессе обучения приведены в Таблице 1.

Таблица 1

Диагностика смысловой сферы и смысловых барьеров обучающихся

Исследуемая выборка	Исследуемый параметр	Методики	Уровень барьера	Диагностируемый тип барьера
1	2	3	4	5
Школьники и студенты	Личностные смыслы	Диагностика полимотивационных тенденций и «Я-концепции личности» (М.С. Петрова). Методика «Кто Я?» (модификация методики М. Куна)	Низкий	Рефлексивный барьер
	Смысловые установки	Изучение самооценки с помощью процедуры ранжирования (А.А. Реан)		Барьер смысловой установки
	Учебно-познавательные установки	Методика для диагностики учебной мотивации школьников (методика М.В. Матюхиной в модификации Н.Ц. Бадмаевой)		Барьер смысловой установки
	Мотивы обучения	Анкета «Мотивы выбора любимых предметов» Методика изучения мотивов учебной деятельности (модификация А.А. Реан и В.А. Якунина) Тест-опросник измерения мотивации достижения (модификация М.Ш. Магомед-Эминова)	Средний уровень	Мотивационный барьер

Продолжение Таблицы 1

1	2	3	4	5
	Смысловые конструкторы	Тест-опросник для оценки типа и степени выразительности психологических барьеров (Ф.В. Масанов)		Мотивационный барьер
	Смысловые диспозиции	СЖО (Д.А. Леонтьев), САМОАЛ (Н.Ф. Калина)		Мотивационный барьер
	Ценностные ориентации	Ценностные ориентации (М. Рокич)	Высокий уровень	Просоциальный барьер
	Познавательная направленность	Методика «Диагностики направленности учебной мотивации» (Т.Д. Дубовицкая)		Просоциальный барьер
	Эмоциональная напряжённость	Методика «Определение эмоциональности» (В.В. Суворова) Методика «Самооценка психических состояний (Г. Айзенк) Типологии психологической защиты (Р. Плутчик в адаптации Л.И. Вассермана, О.Ф. Ерышева, Е.Б. Клубовой)		

Для изучения особенностей смысловой сферы педагогов школ и преподавателей вузов использовался ряд методик. Профессиональные установки обучающихся изучались с помощью таких методик, как: СЖО (Д.А. Леонтьев), САМОАЛ (Н.Ф. Калина), ценностные ориентации (М. Рокич). Для изучения мотивов профессиональной деятельности были применены: тест-опросник измерения мотивации достижения (модификация М.Ш. Магомед-Эминова) и методика «Мотивация профессиональной деятельности» (модификация А.А. Реан). Особенности профессиональной самореализации исследовались при помощи методик «Изучение удовлетворенности учителей своей профессией и работой» Н.В. Журина и Е.П. Ильина, «Диагностика структуры мотивов трудовой деятельности» Т.Д. Бадоева, «Удовлетворенность избранной профессией» В.А. Ядова, Н.В. Кузьминой (модификация А.А. Реан), «Мотивация профессиональной деятельности» (модификация А.А. Реан), «Диагностика социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере» О.Ф. Потемкиной, «Локус контроля» Е.Г. Ксенофонтова. Степень эмоциональной напряженности педагогов выявлялась с помощью методик «Определение эмоциональности» (В.В. Суворова), «Самооценка психических состояний (Г. Айзенк), «Диагностика уровня эмоционального выгорания» В.В. Бойко, «Типологии психологической защиты (Р. Плутчик в адаптации Л.И. Вассермана, О.Ф. Ерышева, Е.Б. Клубовой).

По результатам диагностики профессиональной пригодности педагогов были определены уровни сформированности и развития педагогических способностей педагогов школ [Рисунок 2].

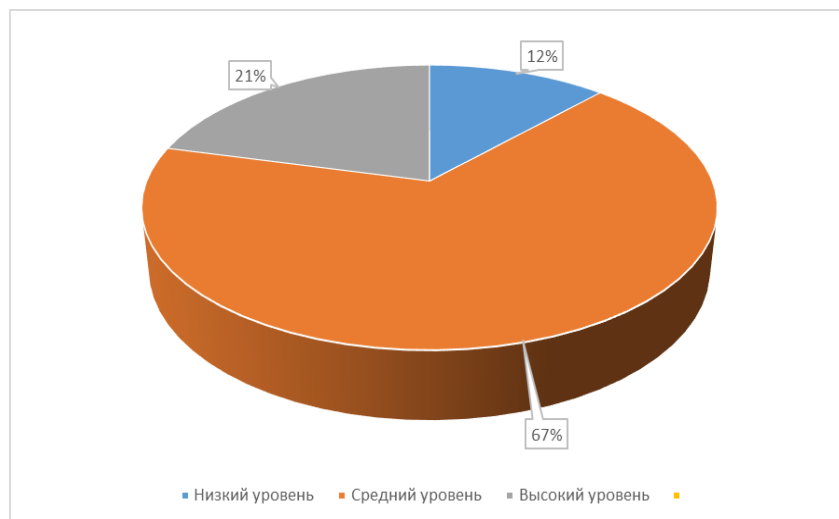


Рисунок 2. Уровень профессионализма педагогов школ как фактор педагогической готовности к использованию технологий преодоления смыслового барьера в учебном процессе (n= 131)

По результатам диагностики профессиональной пригодности педагогов были определены уровни сформированности педагогических способностей преподавателей вузов [Рисунок 3].

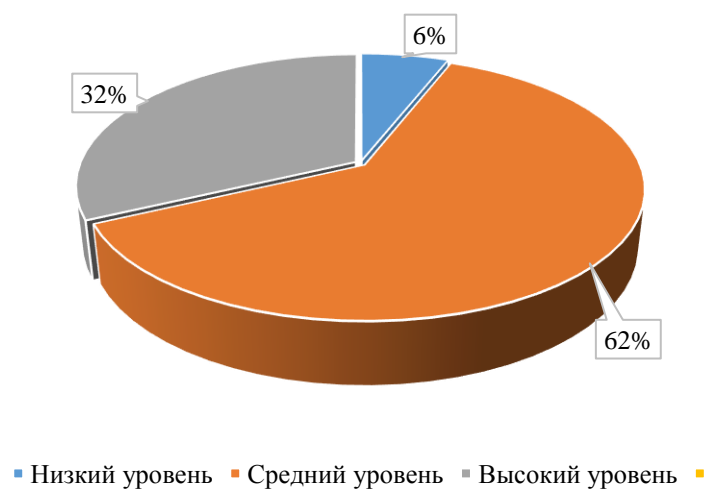


Рисунок 3. Уровень профессионализма вузовских педагогов как фактор педагогической готовности к использованию технологий преодоления смыслового барьера в учебном процессе (n= 122)

На основании результатов проведенной диагностики по методикам эмоционального выгорания, педагогических способностей и эмоционального напряжения мы разделили педагогов на группы с учетом уровня педагогической готовности к использованию технологий преодоления смыслового барьера в учебном процессе: с низким, средним (потенциальная готовность) и высоким уровнями готовности. Высокий уровень мы рассматривали как актуализированный

уровень готовности к использованию технологий преодоления смыслового барьера в обучении.

Большинство педагогов с ярко выраженными признаками эмоционального выгорания от участия в экспериментальной деятельности отказалось. Для участия в эксперименте приглашались учителя со средневыраженным уровнем развития педагогических способностей и средним уровнем эмоционального выгорания.

Педагоги с высоким уровнем развития педагогических способностей и отсутствием (или низким уровнем) эмоционального выгорания составили группу экспертов. Педагоги данной подгруппы (с высоким уровнем педагогической готовности к использованию смыслоиницирующих технологий) участвовали в проведении гуманитарно-смысловой экспертизы. Они понимали сущность предлагаемых к использованию педагогических технологий, были готовы к реализовывать данные технологии в собственной педагогической деятельности, были готовы к оценочной деятельности. Педагоги данной подгруппы участвовали во всех ознакомительных семинарах, прошли переподготовку и повышение квалификации по проблеме преодоления смысловых барьеров в обучении.

На практико-проектировочном этапе исследования проводилось обучение педагогов из экспериментальной группы технологиям преодоления смысловых барьеров в обучении. Распределение педагогов на экспериментальные и контрольные группы осуществлялось с учетом пожеланий самих педагогов. Для обучения педагогов была разработана программа ДПО (дополнительного профессионального образования в объеме 72 часов (36 часов – лекционный курс и 36 часов – семинарские и практические занятия) – «Технологии преодоления смысловых барьеров в обучении».

Педагоги проходили обучение в рамках программы повышения квалификации и в качестве итогового завершающего задания ими были разработаны индивидуальные или групповые проекты по преодолению смысловых барьеров у обучающихся, базирующиеся на материале преподаваемых предметов. Была проведена исходная диагностика особенностей смысловой сферы и наличия смысловых барьеров у учащихся школ, гимназий и студентов вузов, выявлялись уровни смыслового развития и типы смысловых барьеров в обучении.

Были разработаны методические рекомендации для педагогов – участников экспериментальной части исследования по преодолению смысловых барьеров у обучаемых. Реализация технологий преодоления смысловых барьеров в обучении происходила в течение 2014-2015 учебного года. В течении учебного года проводились рубежные диагностические замеры. Из числа педагогов с высоким уровнем профессиональных способностей, не участвующих в экспериментальной работе, была сформирована группа экспертов, которая посещала занятия учителей, реализующих проекты по преодолению смысловых барьеров в обучении, проводился качественный анализ реализуемых проектов, оценивалась степень реализуемости освоенных технологий преодоления в реальной практике учебного процесса некоторые учителя испытывали ряд затруднений в реализа-

ции технологий преодоления и отказались от участия в эксперименте. По окончании учебного года была проведена итоговая диагностика, обобщены заключения экспертов, а также проведена диагностика педагогов, которые работали в экспериментальных классах, но не являлись участниками эксперимента, была проведена серия итоговых семинаров, на которых участники эксперимента провели оценку проектов и внесли необходимые корректировки для более широкого применения технологии преодоления смысловых барьеров в обучении в реальной практике учебного процесса.

На обобщающем этапе проводилось оформление диссертационного исследования в соответствии с квалификационными требованиями. Результаты исследования были представлены в виде публикаций в научных журналах, монографиях. Проводилось транслирование полученных результатов на учебно-практических семинарах для педагогических работников образовательных учреждений и учреждений повышения квалификации.

В представленной нами модели смыслового барьера рассматриваются три его иерархических уровня – низкий (рефлексивный барьер и барьер смысловой установки), средний (мотивационный барьер) и высокий) (просоциальный барьер). В начале экспериментальной работы нами были зафиксированы параметры выраженности всех уровней смыслового барьера на школьной и студенческой выборке. В течение всей экспериментальной работы по апробации модели преодоления смысловых барьеров в практике учебной деятельности проводилось рубежное тестирование, а по окончании учебного года было проведено итоговое тестирование.

Процесс обучения оказывает влияние на многие стороны психики и личности обучающихся порождая определенные переживания, зачастую негативные, что приводит к формированию и функционированию механизмов психологической защиты. В психологической литературе существует представление о наличии взаимосвязи между выраженностью психологического барьера и уровнем напряженности механизмов психологической защиты, при этом отмечается, что механизмы психологической защиты направлены на стабилизацию внутренней среды личности, в то время как копинг-стратегии выполняют функцию приспособления личности во внешней среде. Существуют многочисленные классификации психологических защитных механизмов.

В качестве индикаторов наличия и степени напряженности смысловых барьеров мы рассматривали тип и степень выраженности психологической защиты обучающихся. Нами были получены результаты, которые представлены на Рисунке 4.

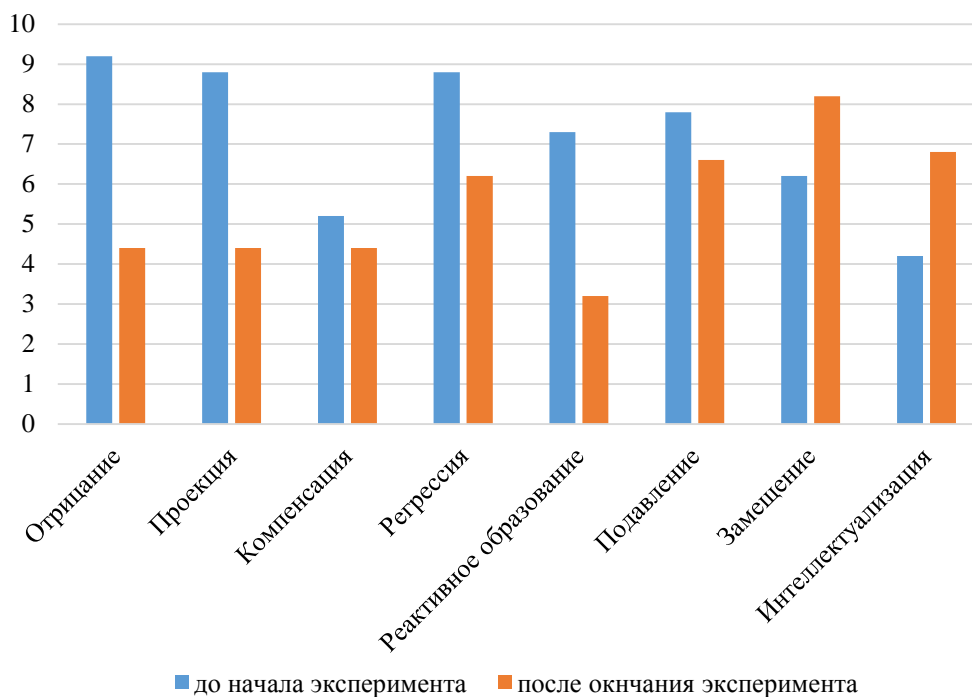


Рисунок 4. Динамика изменения механизмов психологической защиты у школьников экспериментальной группы

Итоговая диагностика показала существенное изменение в структуре и степени выраженности психологических защитных механизмов у школьников. Было отмечено статистически значимое ($p < 0,05$) увеличение показателей зрелых психологических защит на фоне достоверного ($p < 0,05$) снижения показателей примитивных психологических защит. Аналогичная картина наблюдалась на студенческой выборке. При сохраненном показателе общей напряженности функционирования психологических защит значительно снизились показатели примитивных защит (регрессия, отрицание, вытеснение) и увеличились значения показателей зрелых типов защиты (компенсации и интеллектуализации)

Для индикации наличия смысловых барьеров рефлексивного типа использовались показатели из методики М. Куна «Кто Я?» и показатели методики полимотивационных тенденций и «Я-концепции» М.С. Петровой. В качестве показателей выраженности смысловых барьеров на уровне личностных смыслов и учебно-познавательных установок мы рассматривали показатели самооценки, самоотношения и некоторые особенности учебной мотивации [Таблица 2].

**Показатели преодоления смыслового барьера низкого уровня
(данные по методике Столина В.В. «Самоотношение»)**

№ п/п	Шкалы	До эксперимента				После эксперимента			
		школьники		студенты		школьники		студенты	
		ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
1.	Открытость	3,5	3,5	5,6	5,6	7,1*	4,2	8,2*	6,6
2.	Самоуверенность	6,4	6,4	5,3	5,3	7,8*	6,8	8,1*	6,2
3.	Саморуководство	5,1	5,1	5,6	5,6	8,3*	6,1	9,4**	7,2
4.	Самопринятие	4,8	4,8	5,99	5,99	8,2*	5,1	9,3	7,1
5.	Самоценность	4,9	4,9	6,1	6,1	7,1*	5,2	9,1*	7,8
6.	Самопривязанность	7,3	7,3	6,9	6,9	5,1	6,8	4,2	6,8
7.	Зеркальное «Я»	4,6	4,6	5,9	5,9	5,8	4,9	7,3	6,1
8.	Конфликтность	6,2	6,2	5,2	5,2	4,8	7,1	3,1*	4,9
9.	Самообвинение	3,5	3,5	7,2	7,2	2,1	3,3	4,1*	5,7*

Примечания: ЭГ – экспериментальная группа; КГ – контрольная группа; *различия достоверны при $p < 0,01$ (достоверность различий по критерию Манна-Уитни)

До начала экспериментальной работы в школьной выборке в ядерный кластер показателей самооценки и самоотношения входили такие показатели как «самопривязанность», «самоуверенность», «конфликтность», «саморуководство», а показатель «открытость» занимал последнее ранговое место в общей структуре. При этом численные значения практически всех показателей находились на средне-низком уровне, что свидетельствует о слабой дифференцировке самооценочных показателей. На основании полученных данных мы можем констатировать тот факт, что к началу экспериментальной деятельности у большинства участников (школьная выборка) самооценка имела средневыраженные показатели с низким уровнем дифференцировки, что не противоречит данным, имеющимся в психолого-педагогической литературе.

В результате проведенной экспериментальной деятельности можно отметить изменения как в структуре самооценочных показателей, так и в степени их выраженности. Как видно из Таблицы 2, в ядерный кластер показателей самооценки и самоотношения наряду с показателями, «саморуководство», «самопринятие», «самоуверенность», «открытость», вошли показатели «открытость» и «самоценность», а показатель «конфликтность» не только не вошел в кластер, но и значительно понизился в количественном выражении. Так же снизился уровень такого показателя как «самопривязанность». Степень выраженности показателей самооценки значительно повысилась (различия достоверны при $p < 0,01$).

До начала экспериментальной работы в студенческой выборке в ядерный кластер показателей самооценки и самоотношения входили такие показатели как «самообвинение», «самопривязанность» и «самоценность», данные показатели имели средне-низкий уровень выраженности. В результате направленного педагогического воздействия изменилась как объем ядерного кластера самооценки (с 3 до 6 показателей), так и его структура и степень выраженности отдельных

показателей. В структурное ядро самооценочных показателей (студенческая выборка) вошли такие показатели (с учетом ранжирования) как «саморуководство», «самоценность», «самопринятие», «открытость», «самоуверенность» и «зеркальное Я». В контрольных группах школьников и студентов таких изменений зафиксировано не было. Необходимо так же отметить, что структура «Я-концепции» в экспериментальных группах школьников и студентов весьма схожи между собой и отличаются от структуры «Я-концепции» студентов и школьников.

Возникновение мотивационного смыслового барьера в обучении обуславливается (согласно нашей модели) рассогласованием между учебно-мотивационной сферой обучающихся и мотивационной сферой профессиональной деятельности обучающихся, несовпадением смысловых диспозиций. Изучение смысловых диспозиций обучающихся проводилось с помощью теста смысложизненных ориентаций (СЖО) Д.А. Леонтьева. Полученные данные представлены в Таблице 3.

Таблица 3

**Среднегрупповые значения по субшкалам
теста «Смысложизненные ориентации» (Д.А. Леонтьев) (в баллах)**

№ п/п	Шкалы СЖО	До эксперимента				После эксперимента			
		школьники		студенты		школьники		студенты	
		ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
1.	Цель в жизни	26,05	26,05	31,51	31,51	32,15*	27,12	35,2*	31,06
2.	Процесс жизни	26,72	26,72	31,45	31,45	33,17*	28,18	33,91*	32,02
3.	Результативность жизни	21,34	21,34	24,32	24,32	27,45**	22,49	28,58**	25,51
4.	Локус контроля – Я	18,51	18,51	20,62	20,62	22,98*	19,64	24,13*	21,87
5.	«Локус контроля – жизнь»	25,46	25,46	27,81	27,81	33,68*	27,62	34,93*	30,2
6.	Общая осмысленность жизни	99,73	99,73	104,2	104,27	108,63*	100,49	112,58*	107,1

Примечания: ЭГ – экспериментальная группа; КГ – контрольная группа; *различия достоверны при $p < 0,01$ (достоверность различий по критерию Манна-Уитни); ** различия достоверны при $p < 0,05$ (достоверность различий по критерию Манна-Уитни)

Полученные перед началом эксперимента средние значения шкал в контрольной и экспериментальной группах студентов и школьников находились в пределах средних значений, полученных в исследованиях Д.А. Леонтьева, что свидетельствует об отсутствии значимых различий в показателях между школьной и студенческой выборками.

В результате направленного педагогического воздействия в экспериментальных группах произошли изменения в показателях субшкал теста «Смысловые ориентации» как в школьной, так и в студенческой выборках и эти изменения достоверно различаются. Повышение показателей по субшкале «Цели в жизни» может быть интерпретировано как конкретизация жизненных целей, повышение общей осмысленности жизни, устремленности в будущее, повышение личностной ответственности за реализацию жизненных планов.

Высокие баллы (по сравнению с началом эксперимента) по субшкале «Процесс жизни» (в сочетании с высокими баллами по другим шкалам) являются показателем того, что испытуемые воспринимают жизнь как эмоционально насыщенный, наполненный смыслом и личностным интересом процесс. Повышение средних значений по субшкале «Результативность жизни» свидетельствует об удовлетворенности самореализацией, высокой оценке собственной продуктивности, высокой насыщенности жизни. Изменения в параметрах локуса контроля (субшкалы «Локус контроля – Я» и «Локус контроля – жизнь») показывают, что испытуемые воспринимают себя как личность, обладающую достаточной свободой выбора, способной ставить цели и достигать их с помощью собственных усилий, самостоятельно осуществлять контроль над своей жизнью, способной преодолевать препятствия и реализовывать себя. В контрольных группах школьников и студентов таких изменений зафиксировано не было.

Формирование в смысловой сфере обучающихся просоциального смыслового барьера связано (согласно нашей модели) с рассогласованием в системах ценностей обучаемых и обучающихся. В качестве индикаторов наличия в смысловой сфере обучаемых просоциального барьера были выбраны показатели ценностных ориентаций (по методике М. Рокич) и показатели познавательной направленности (методика изучения направленности учебной мотивации Т.Д. Дубовицкой). Методика Т.Д. Дубовицкой позволяет выявить и оценить уровень внешней и внутренней учебной мотивации. Для нас представляет интерес особенности внутренней мотивации. Анализ результатов позволил выделить 3 группы обучающихся с высоким, средним и низким уровнями мотивации [Таблица 4].

Таблица 4

Результаты диагностики внутренней мотивации обучающихся

	До начала эксперимента		После окончания эксперимента	
	Уровень мотивации	%	Уровень мотивации	%
Экспериментальная группа	Низкий	49	Низкий	21
	Средний	64	Средний	48
	Высокий	13	Высокий	69
Контрольная группа	Низкий	46	Низкий	41
	Средний	42	Средний	88
	Высокий	12	Высокий	13

Как видно из Таблицы 4, уровень внешней мотивации в контрольной группе после завершения экспериментальной работы не изменился. В то время как в экспериментальной группе мы можем отметить существенный сдвиг мотивации в сторону средне-высоких значений.

Особый интерес представляют изменения в характере предпочитаемых терминальных и инструментальных ценностей в экспериментальной и контрольной группах (школьная выборка). В пятерку наиболее значимых терминальных ценностей школьников (до начала эксперимента) вошли такие ценности как: «друзья», «любовь», «здоровье», «обеспеченность», «признание», а ценности «познания», «развития», «творчества» расположились на самом низком уровне, что характеризует доминирующую направленность личности старшеклассников «на себя» и «на общение». В системе ценностей экспериментальной группы произошли кардинальные изменения: в число доминирующих терминальных ценностей вошли такие ценности как «творчество», «познание», «активность», «продуктивность», «работа», «признание», а к числу наименее значимых ценностей были отнесены «красота» и «развлечения». В структуре ценностей школьников экспериментальной группы доминирующее место заняли ценности познания. В контрольной группе не произошло существенных изменений в ранговом расположении терминальных инструментальных ценностей [Рисунок 5].

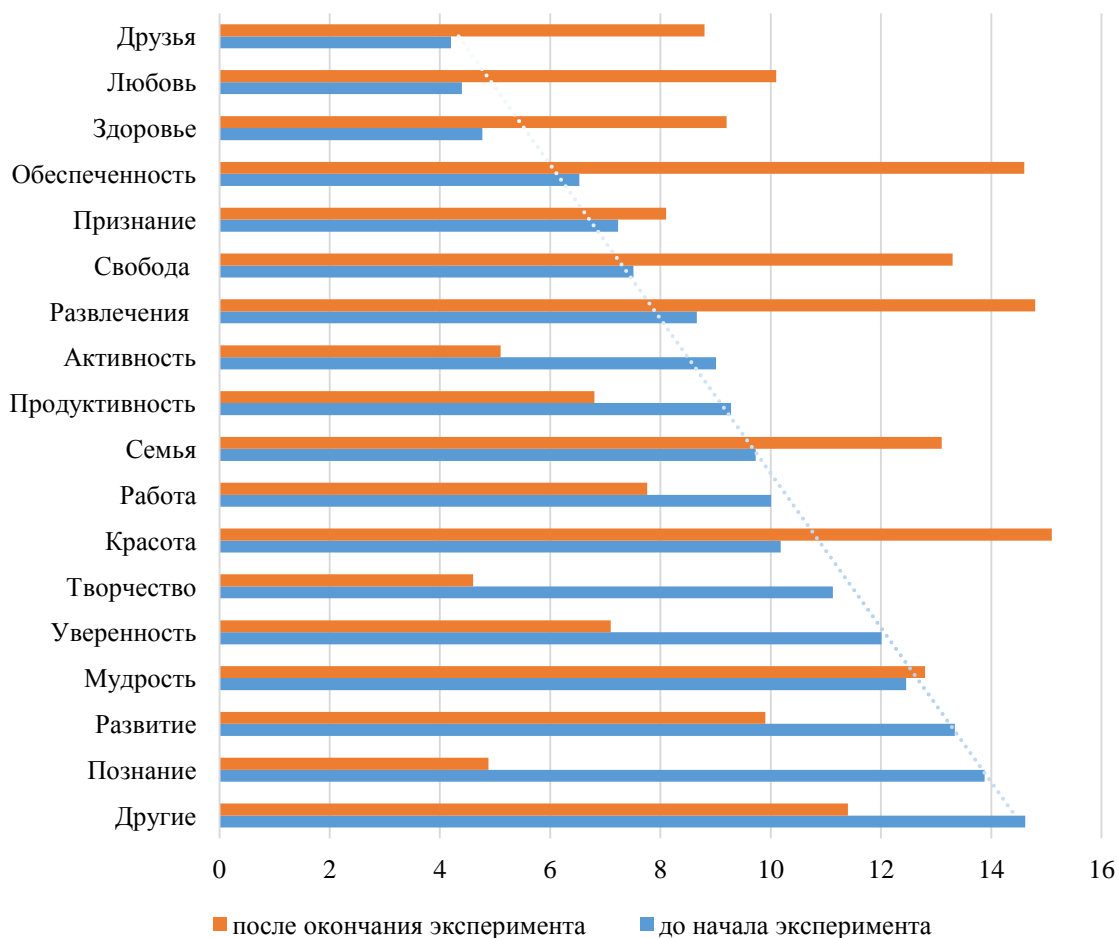


Рисунок 5. Динамика терминальных ценностей школьников экспериментальной группы в процессе эксперимента

Такие же изменения мы можем отметить и в структуре инструментальных ценностей школьников экспериментальной группы. На Рисунке 6 видно, что, если в начале эксперимента высокие ранговые места в структуре ценностей школьников занимали такие инструментальные ценности как «жизнерадостность», «воспитанность», «независимость», «честность» то по окончании эксперимента высокие ранговые места принадлежали таким ценностям как «кругозор», «образованность», «ответственность», «исполнительность», «самоконтроль» и «эффективность».

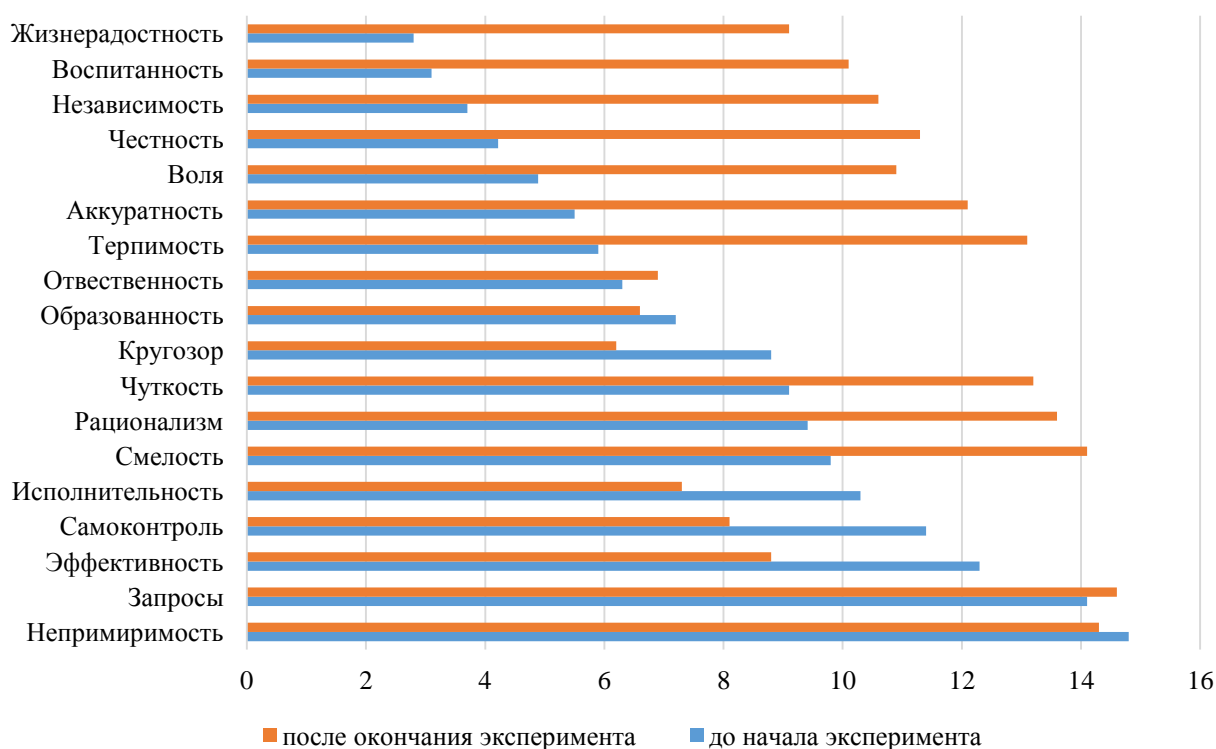


Рисунок 6. Динамика инструментальных ценностей школьников экспериментальной группы в процессе эксперимента

У студентов экспериментальной группы изменения в структуре терминальных ценностей весьма незначительные: если в начале эксперимента в пятерку предпочитаемых ценностей вошли здоровье, любовь, мудрость, активность и работа, то после окончания эксперимента пятерка предпочитаемых ценностей включала продуктивность, уверенность, познание, активность, любовь. Наибольшие изменения произошли в структуре инструментальных ценностей: место высокоранговых ценностей «запросы», «аккуратность, воспитанность» заняли такие ценности как «образованность», «ответственность», «исполнительность». Изменения затронули в низкоранговые ценности. Мы провели анализ уровня развития смысловой сферы обучающихся на разных этапах эксперимента [Таблица 5].

**Сравнение результатов осмысленности жизни (ОЖ) у школьников и студентов
(на заключительном этапе эксперимента)**

Выборка	Количество школьников	Средние значения ОЖ	Количество студентов	Средние значения ОЖ
Контрольные группы	420	81,02	323	85,12
Экспериментальные группы	441	101,73	347	105,85

Из Таблицы 5 видно, что в экспериментальных группах смысловая сфера развивалась более высокими темпами по сравнению с учащимися в контрольных классах. Мы выявили прямую зависимость уровня смыслового развития учащихся от использования технологии по преодолению ценностно-смысловых барьеров. Данная технология позволяет как находить выходы из конкретных педагогических затруднений, так и является технологией общей инициации смыслового развития учащихся.

В обеих экспериментальных группах (школьной и студенческой) можно отметить сходные изменения: произошло целостное развитие самосознания; самооценка стала более адекватной, устойчивой и дифференцированной; увеличилась согласованность Я-концепции и изменилась ее направленность, общая жизненная перспектива приобрела более конкретные очертания.

Анализ показателей уровней развития смысловой сферы школьников и студентов показал, что можно выделить три группы испытуемых, отличающихся по уровню готовности к преодолению смысловых барьеров – с низким, средним и высоким уровнем готовности. Показателем преодоления смыслового барьера первого уровня – рефлексивного – явилось снижение уровня эмоциональной напряженности как у школьников, так и у студентов. Показателем преодоления смыслового барьера на втором уровне – мотивационном – является изменение мотивов обучения. Показателем преодоления смыслового барьера на третьем уровне – просоциальном – являются изменения в структуре ценностных ориентаций. Наибольшие изменения в структуре ценностных ориентаций отмечаются в экспериментальной группе студентов, что связано с более высоким уровнем развития смысловой сферы на данном возрастном этапе, в то время как у школьников (в контрольной и экспериментальной группах), такого кардинального изменения не отмечается, что связано с общей незрелостью личностных структур на данном возрастном этапе.

В **Заключении** диссертации подведены итоги исследования, содержатся обобщения отдельных теоретических положений, рассмотрены перспективы дальнейшего исследования поставленной проблемы и сформулированы основные выводы. В работе решены все поставленные задачи (теоретические и эмпирические).

Смысловый барьер в обучении представлен как психологическая категория, изучен его состав и свойства, определены специфические свойства смыслового барьера в обучении, выделены и описаны уровни смыслового барьера в обучении. Смысловый барьер – многоаспектный и комплексный феномен. Результат исторического анализа зарубежной и отечественной психолого-педагогической литературы свидетельствует о постоянном интересе к данному феномену и актуальности проблемы. Поэтому одной из важных задач при решении вопроса возникновения и преодоления смыслового барьера в обучении является глубокое проникновение в сущность явления.

Обобщены и систематизированы основные теоретические подходы к проблеме смысловых барьеров в обучении, углублено и расширено современное представление о психологических механизмах формирования и преодоления смысловых барьеров в обучении.

Особое значение в преодолении смысловых барьеров в обучении придается научно-методической и психологической подготовке педагогов, которая должна носить системный характер. Предложена и эмпирически проверена система технологий преодоления смысловых барьеров в обучении, обеспечивающая целенаправленное формирование навыков распознавания и преодоления смысловых барьеров в обучении.

Специфика процесса преодоления смыслового барьера заключается в том, что это процесс двусторонний и взаимообусловленный, определяемый особенностями развития личностно-смысловой сферы как обучаемых, так и обучающихся. Применение в реальной практике учебного процесса технологий преодоления смысловых барьеров в обучении подтвердило выдвинутую гипотезу, а отзывы, полученные от преподавателей и педагогов, реализовавших предложенную систему позволяет рекомендовать ее для применения в широкой практике образования.

Смысловые барьеры в условиях учебного процесса имеют свои специфические характеристики, обусловленные закономерностями смыслообразования в условиях направленного познания. Логика «поведения смысла» в учебном процессе порождает логику возникновения и преодоления барьеров в данном специфическом контексте. В смыслоиницирующем учебном процессе создаются образовательные пространства различных уровней, такой смысловой плотности и такого смыслового разнообразия, при котором появляется возможность самозамыкания субъектного опыта учащихся и «объективированных» смыслов образовательного пространства.

Исходя из представлений в современной психологической науке об уровне строения смысловой сферы можно утверждать, что возможно возникновение смыслового барьера на каждом уровне. Поскольку смысловая сфера человека в науке представлена тремя уровнями смысловых структур, то соответственно барьеры были выделены и описаны на каждом из них. На первом уровне смысловой структуры личности располагаются личностные смыслы и смысловые установки, которые оказывают прямое непосредственное влияние на дея-

тельность. В учебном процессе это проявляется в виде личностного смысла обучения для обучающегося, соответствующими ему личностными установками по отношению к учебно-познавательной деятельности. При несовпадении смысловых установок и личностных смыслов обучающего и обучаемого возникает смысловой диссонанс и формируется и нарастает смысловой барьер первого уровня. Такой тип барьера обозначен как «рефлексивный барьер» и барьер «смысловой установки». На втором уровне смысловой сферы человека представлены мотивы, смысловые конструкты и смысловые диспозиции. В учебной деятельности мотивы представлены мотивами учебной деятельности обучаемого и мотивами профессиональной деятельности обучающего. При возникновении смыслового диссонанса на этом уровне возникает смысловой барьер второго уровня – мотивационный смысловой барьер. На третьем уровне смысловой сферы человека представлены высшие смыслы, к которым относятся личностные ценности. Смысловая сфера обучаемого на этом уровне представлена ценностными ориентациями и познавательной направленностью личности. Смысловая сфера обучающего включает в себя на этом уровне представление о профессии как личностной ценности и представления личности об уровне своей профессиональной самореализации. Смысловой диссонанс на этом уровне приводит к возникновению смыслового барьера третьего уровня – просоциального смыслового барьера.

По отношению к учебной деятельности смысловые барьеры выполняют двоякую функцию: деструктивную и конструктивную. Конструктивная стратегия выражается в трансформации смысловых структур личностей и ее самоактуализации; деструктивная стратегия обнаруживается в психологической защите, в отказе от продуктивного разрешения критических ситуаций, снятий эмоционального напряжения и сохранение иллюзорной целостности личностной структуры.

Технологии инициации смыслообразования обучаемых (школьников, студентов) как фактора преодоления смыслового барьера в учебном процессе по способу воздействия могут быть прямыми (как открытый призыв к смыслообразованию и актуализации смыслового содержания) и опосредованными (завуалированные инициации оценочных позиций обучаемых со стороны педагога);

Смысловой барьер как компонент смысловой сферы человека, который (при наличии или отсутствии) определяет специфику и динамику смыслообразования в контексте учебного процесса, может быть подвергнут эмпирическому изучению. На феноменологическом уровне эмпирического анализа смыслового барьера в качестве предмета исследования могут выступать смысловые связи в субъективной картине мира, образная реальность субъекта. При анализе регулятивного аспекта смысловой реальности предметом исследования являются индивидуальные особенности смысловой сферы, оказывающие регуляторное влияние на процессы практической или познавательной деятельности.

В качестве индикаторов наличия или отсутствия смыслового барьера в учебном процессе необходимо применять разные смысловые показатели (кон-

структы): феноменологическое понимание (понимание на основе ранее сложившегося субъектного опыта); когнитивное понимание (понимание на уровне «значений» на основе предметно-специфического мышления; интерпретативное понимание (понимание на уровне осмысленной ценностно-смысловой позиции); бытийное понимание (способность осмысленно выстраивать собственную жизнь, включать в свое сознание культурный опыт и творчески обогащать его, реализация ценностей на уровне ментальности, в формах культуротворческой деятельности). Эти показатели легли в основу экспертных оценок (гуманитарной экспертизы) по апробации модели преодоления смысловых барьеров в практике учебного процесса.

Технологии направленного и опосредованного воздействия по преодолению смысловых барьеров в учебном процессе оказывают существенное влияние на смысловое развитие обучающихся. Так, у школьников, обучавшихся по предлагаемой экспериментальной модели на заключительном этапе исследования в большей степени изменились показатели самоотношения и в меньшей степени – группоцентрированные ценности. Для студентов экспериментальных групп характерны следующие трансформации смысловой сферы: значительные изменения на уровне просоциальных ценностей, так как студенты больше ориентированы на постижение как собственных смысловых ценностей, так и смысловых ценностей окружающих.

Результаты проведенной экспериментальной работы позволяют утверждать, что выдвинутые в исследовании гипотезы подтвердились.

Разработанный подход к преодолению смысловых барьеров в обучении нашел **практическое применение** в средней школе, в вузе, в системе повышения квалификации педагогов. Были разработаны и внедрены в педагогическую практику рекомендации для педагогов по освоению технологий преодоления смысловых барьеров в обучении, которые могут быть учтены при разработке учебных и методических пособий по спецкурсам и семинарам для студентов – будущих педагогов.

Полученные результаты позволяют говорить о тенденциях в преодолении смысловых барьеров в обучении школьников и студентов. Последующая **перспектива** изучения проблемы заключается в исследовании гендерных аспектов формирования и преодоления смыслового барьера в обучении. Работа поставила новые проблемы, в частности, проблему подготовки педагогов к преодолению как собственных смысловых барьеров, так и смысловых барьеров обучаемых в системе вузовского обучения и повышения квалификации педагогов. Данное направление исследований открывает новые возможности в изучении смысловых барьеров и позволяет решать важные научно-практические задачи, связанные с образованием современных школьников и студентов.

Основное содержание диссертации отражено в следующих публикациях автора:

1. В журналах, рекомендованных ВАК РФ для публикации материалов докторских диссертаций

1. Осипова, А.А. Ценностно-смысловые барьеры в гуманитарной подготовке студентов технических специальностей / А.А. Осипова, Д.В. Мельниченко // Российский психологический журнал. – 2010. – Т. 7. – № 4. – С. 19-26. – авт. вклад 0,35 п.л.
2. Осипова, А.А. К дефиниции смыслового барьера в теории деятельности / А.А. Осипова, З.И. Брижак // Российский психологический журнал. – 2012. – Т. 9. – № 2. – С. 9-15. – авт. вклад 0,3 п.л.
3. Осипова, А.А. Подходы к пониманию психологического барьера в зарубежной психологической науке [Электронный ресурс] / А.А. Осипова // Прикладная психология и психоанализ. – 2012. – № 4. – Режим доступа: <https://ppip.idnk.ru/index.php/-4-2012/9-2011-02-24-12-27-14/-3-2011/277-2011-09-29-07-00-25>. – авт. вклад 0,6 п.л.
4. Осипова, А.А. К вопросу о стратегиях преодоления психологических барьеров / А.А. Осипова, М.В. Прокопенко // Российский психологический журнал. – 2014. – Т. 11. – № 4. – С. 38-54. – авт. вклад 0,8 п.л.
5. Осипова, А.А. К вопросу о функциональном анализе психологического барьера / А.А. Осипова, М.В. Прокопенко // Российский психологический журнал. – 2014. – Т. 11. – № 2. – С. 9-16. – авт. вклад 0,4 п.л.
6. Осипова, А.А. Психологические барьеры в деятельности сотрудников органов внутренних дел / А.А. Осипова, А.А. Никитина // Вестник Орловского государственного университета. Серия: Новые гуманитарные исследования. – 2014. – № 4 (39). – С. 138-140. – авт. вклад 0,3 п.л.
7. Осипова, А.А. Психоаналитическая трактовка честолюбия как психологического барьера / А.А. Осипова, О.В. Барсукова // Вестник Орловского государственного университета. Серия: Новые гуманитарные исследования. – 2014. – № 5 (40). – С. 116-118. – авт. вклад 0,3 п.л.
8. Осипова, А.А. Психологические барьеры в обучении школьников / А.А. Осипова, В.А. Буряк // Вестник Орловского государственного университета. Серия: Новые гуманитарные исследования. – 2014. – № 5 (40). – С. 119-122. – авт. вклад 0,4 п.л.
9. Осипова, А.А. Типологический анализ психологического барьера / А.А. Осипова, Л.И. Котельницкая // Вестник Орловского государственного университета. Серия: Новые гуманитарные исследования. 2014. № 5 (40). С. 123-126. – авт. вклад 0,4 п.л.
10. Осипова, А.А. К вопросу о дефиниции психологического барьера в гуманитарных науках / А.А. Осипова, И.А. Панкратова // Известия высших учебных заведений. Социология. Экономика. Политика. – 2015. – № 1 (44). – С. 125-130. – авт. вклад 0,45 п.л.
11. Осипова, А.А. Концепт «смысловые барьеры в обучении студентов» в современном научно-педагогическом дискурсе / А.А. Осипова, А.А. Зеленев // Российский психологический журнал. – 2015. – Т. 12. – № 4. – С. 78-86. – авт. вклад 0,35 п.л.

12. Осипова, А.А. Молодежь и здоровье: психологические барьеры само-сохранительного поведения / С.И. Самыгин, П.С. Самыгин, А.А. Осипова // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2015. – № 6. – Ч. 2. – С. 72-77. – авт. вклад 0,15 п.л.

13. Осипова, А.А. Молодежь и спорт: психологические барьеры в спорте высших достижений / С.И. Самыгин, П.С. Самыгин, А.А. Осипова // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2015. – № 9. С. 280-285. – авт. вклад 0,15 п.л.

14. Осипова, А.А. Проблема смыслового барьера в психологической науке / А.А. Осипова, Е.В. Филимонова // Образование. Наука. Инновации: Южное измерение. – 2015. – № 2 (40). – С. 79-87. – авт. вклад 0,4 п.л.

15. Осипова, А.А. Психологический барьер как фактор профессиональной деформации личности педагогов / А.А. Осипова, Л.И. Котельническая // Вестник Орловского государственного университета. Серия: Новые гуманитарные исследования. – 2015. – № 3 (44). – С. 215-218. – авт. вклад 0,2 п.л.

16. Осипова, А.А. Смысловые барьеры в профессиональной деятельности преподавателей технического вуза / А.А. Осипова, Г.Е. Филатова // Вестник Орловского государственного университета. Серия: Новые гуманитарные исследования. – 2015. – № 3 (44). – С. 176-179. – авт. вклад 0,2 п.л.

17. Осипова, А.А. Концепт «психолого-познавательный барьер» в научно-психологическом дискурсе / А.А. Осипова, В.М. Голубова, А.Е. Москаленко, А.А. Зеленов // Российский психологический журнал. – 2016. – Т. 13. – № 1. – С. 51-60. – авт. вклад 0,15 п.л.

18. Осипова, А.А. Понимание честолубия как психологического барьера в зарубежной психологии / И.В. Абакумова, А.А. Осипова, З.Ш. Генердукаева, О.В. Барсукова // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. – 2016. – № 8. – С. 68-70. – авт. вклад 0,15 п.л.

II. Монографии

19. Осипова, А.А. Смысловые барьеры в обучении: дидактическое содержание и технологии преодоления / П.Н. Ермаков, И.В. Абакумова, А.А. Осипова. – М.: Изд-во «КРЕДО», 2016. – 274 с. – авт. вклад 6,2 п.л.

20. Осипова, А.А. Честолубие как личностный смысловой барьер: содержательная и мотивационная интерпретация / И.В. Абакумова, А.А. Осипова, О.В. Барсукова. – Ростов-на-Дону: Изд-во ООО «ПРИОРИТЕТ», 2016. – 154 с. – авт. вклад 2,5 п.л.

III. Учебники, учебные и учебно-методические пособия

21. Осипова, А.А. Курсовые работы по психологии на ОЗО: методические указания / А.А. Осипова. – Ростов-на-Дону: РГПУ, 1997. – 33 с. – авт. вклад 2,25 п.л.

22. Осипова, А.А. Программа психолого-педагогической практики студентов-бакалавров педагогического факультета по специальности «педагог-психолог» (дошкольное отделение) / Э.К. Гульянц, Н.В. Репина, А.А. Осипова. – Ростов-на-Дону: РГПУ, 1997. – 24 с. – авт. вклад 0,4 п.л.

23. Осипова, А.А. Психолого-педагогическая реабилитация детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья и проблемами в обучении: краткий словарь-справочник / П.Н. Серов, Л.А. Арефьева, М.Л. Баранова, Н.В. Репина, А.А. Осипова, А.В. Солтовец. – Ростов-на-Дону: ОблЦГТУ, 1997. – 84 с. – авт. вклад 0,7 п.л.
24. Осипова, А.А. Введение в психологию: методические рекомендации для студентов ОЗО факультета математики, информатики, физики / А.А. Осипова. – Ростов-на-Дону: РГПУ, 1998. – 40 с. авт. вклад 2,0 п.л.
25. Осипова, А.А. Психодиагностика: учебно-методическое пособие для студентов педагогического факультета (обязательный курс): в 2-х чч. / А.А. Осипова. – Ростов-на-Дону: РГПУ, 1998. – Ч. 1. – 32 с. – авт. вклад 1,6 п.л.
26. Осипова, А.А. Психодиагностика: учебно-методическое пособие для студентов педагогического факультета (обязательный курс): в 2-х чч. / А.А. Осипова. – Ростов-на-Дону: РГПУ, 1998. – Ч. 2. – 45 с. – авт. вклад 2,25 п.л.
27. Осипова, А.А. Психодиагностика: учебно-методическое пособие / А.А. Осипова. – Ростов-на-Дону: РГПУ, 1998. – 70 с. – авт. вклад 3,5 п.л.
28. Осипова, А.А. Система коррекционно-развивающего обучения Ростовской области (документы и материалы) (концепция) / П.Н. Серов, Л.А. Арефьева, М.Л. Баранова, А.А.Осипова, Н.В. Репина. – Ростов-на-Дону: ОблЦГТУ, 1998. – 60 с. – авт. вклад 0,6 п.л.
29. Осипова, А.А. Введение в практическую психокоррекцию: групповые методы работы: учебное пособие / А.А. Осипова. – М.: МПШИ; Воронеж: Изд-во НПО «Модэк», 2000. – 240 с. – авт. вклад 12,0 п.л.
30. Осипова, А.А. Введение в психокоррекцию: методические рекомендации для студентов психологического факультета. – Ростов-на-Дону: РГПУ, 2000. – 40 с. – авт. вклад 2,0 п.л.
31. Осипова, А.А. Введение в теорию психокоррекции: учебное пособие / А.А. Осипова. – М.: НПО «Модэк», 2000. – 320 с. – авт. вклад 16,0 п.л.
32. Осипова, А.А. Введение в психологию: методические рекомендации для студентов 1 курса факультета математики, информатики, физики / А.А. Осипова. – Ростов-на-Дону: РГПУ, 2000. – 46 с. – авт. вклад 2,3 п.л.
33. Осипова, А.А. Концепция и программа развития муниципального специального (коррекционного) образовательного учреждения VIII вида школы-интерната № 42 г. Ростова-на-Дону / М.Л. Баранова, Г.М. Ильницкая, А.А. Осипова, А.Г. Трушкин, А.И. Ковалев, И.Ю. Богданова, Т.Н. Мошкина, Л.М. Альбу, А.П. Ковалев. – Ростов-на-Дону: РГПУ, 2000. – 64 с. – авт. вклад 0,45 п.л.
34. Осипова, А.А. Общая психокоррекция: учебное пособие для студентов вузов / А.А. Осипова. – М.: ТЦ «Сфера», 2000. – 512 с. – авт. вклад 26,5 п.л.
35. Осипова, А.А. Введение в психологию: методические рекомендации для студентов 1 курса факультета математики, информатики, физики / А.А. Осипова. – Ростов-на-Дону: РГПУ, 2001. – 33 с. – авт. вклад 1,65 п.л.
36. Осипова, А.А. Диагностика и коррекция внимания: учебное пособие / А.А. Осипова, Л.И. Малашинская. – М.: ТЦ «Сфера», 2001. – 104 с. – авт. вклад 3,5 п.л.

37. Осипова, А.А. Организация диагностической и психокоррекционной работы с детьми, оказавшимися в кризисных ситуациях: методические рекомендации / А.А. Осипова, Л.К. Чаусова, М.Н. Мясникова, Л.А. Гейденрих, А.В. Солтовец. – Ростов-на-Дону: Изд-во «ЮГ», 2001. – 105 с. – авт. вклад 1,3 п.л.

38. Осипова, А.А. Психологическое сопровождение детей «группы риска» на начальной ступени обучения: учебное пособие / И.К. Каширская, А.А. Осипова, Е.И. Рогов. – Ростов-на-Дону: РГПУ, 2001. – 80 с. – авт. вклад 1,3 п.л.

39. Осипова, А.А. Программы для социально-психологического сопровождения детей из семей, находящихся в социально опасном положении / А.А. Осипова. – Ростов-на-Дону: ОППиМСЦ, 2002. – 70 с. – авт. вклад 3,5 п.л.

40. Осипова, А.А. Социальная психология / А.А. Осипова / Теория и практика социальной работы: учебное пособие / Под общ. ред. С.Г. Фурдея. – Гл. 12. – Ростов-на-Дону: РГПУ, 2003. – С. 117-122. – авт. вклад 0,75 п.л.

41. Осипова, А.А. Психология для студентов вузов: учебное пособие / А.А. Осипова / Под общ. ред. Е.И. Рогова. – М.: ИКЦ «Март»; Ростов-на-Дону: Изд-ий центр «МарТ», 2004. – Гл. 11-17. – С. 413-497. – авт. вклад 4,25 п.л.

42. Осипова, А.А. Самостоятельная работа студентов при изучении дисциплин психологического цикла: учебно-методическое пособие / А.А. Осипова А.А. Кокуев, А.А. Осипова, Е.П. Крищенко. – Ростов-на-Дону: РГПУ, 2004. – 69 с. – авт. вклад 1,15 п.л.

43. Осипова, А.А. Задания для самостоятельной работы студентов по дисциплине «Введение в психолого-педагогическую деятельность»: методические указания / А.А. Осипова, Т.В. Найдина. – Славянск-на-Кубани: СГПИ, Алев, 2005. – 82 с. – авт. вклад 5,25 п.л.

44. Осипова, А.А. Основы социально-психологических знаний педагога: учебно-методическое пособие / Е.А. Белобородова, А.А. Осипова, Е.И. Рогов, Е.Е. Рогова, А.Г. Чухно, Н.И. Шевандрин. – Ростов-на-Дону: РГПУ, 2005. – 132 с. – авт. вклад 0,7 п.л.

45. Осипова, А.А. Психология: учебник для вузов / А.А. Осипова / Под ред. Е.И. Рогова. – Гл. 11-17. – М.: ВЛАДОС, 2005. – С. 444-532. – авт. вклад 4,5 п.л.

46. Осипова, А.А. Справочник психолога по работе в кризисных ситуациях / А.А. Осипова. – Ростов-на-Дону: «Феникс», 2005. – 315 с. – авт. вклад 15,75 п.л.

47. Осипова, А.А. Использование групповой дискуссии в психокоррекционных целях / А.А. Осипова / Теория социальной работы. – 2-е изд., доп. и перераб. – Ростов-на-Дону: Наука-Пресс, 2006. – С. 145-152. – авт. вклад 0,4 п.л.

48. Осипова, А.А. Умей сказать «Нет!»: манипуляции в общении и их нейтрализация / А.А. Осипова. – М.: АСТ: Астрель, 2008. – 189 с. – авт. вклад 10,05 п.л.

IV. Остальные работы

49. Осипова, А.А. К вопросу об организации массового патопсихологического исследования детей старшего дошкольного возраста / А.А. Осипова, Н.В. Репина / Развитие личности в образовательных системах Южно-Российского региона. II годичное собрание Южного отделения РАО. – Карачаевск: КЧГПУ, 1995. – С. 119-120. – авт. вклад 0,1 п.л.

50. Осипова, А.А. Психодиагностическое исследование уровня психического развития детей 5-7 лет / А.А. Осипова, Н.В. Репина / Компенсирующее обучение: опыт, проблемы, перспективы. Материалы Всероссийской научно-практической конференции (Новгород, 1994). – М.: РИПКРО, 1995. – С. 172-176. – авт. вклад 0,2 п.л.

51. Осипова, А.А. Педагогическая практика как средство профессионализации студентов-психологов / А.А. Осипова, Н.В. Репина / Развитие личности в образовательных системах Южно-Российского региона: тезисы докладов III годовичного собрания Южного отделения РАО и XV региональных психолого-педагогических чтений Юга России. – Ростов-на-Дону: РГПУ, 1996. – С. 88-89. – авт. вклад 0,15 п.л.

52. Осипова, А.А. Проблема повышения психолого-педагогической компетентности практических психологов и учителей, работающих с детьми «группы риска» / А.А. Осипова, Н.В. Репина / Компенсирующее обучение: опыт, проблемы, перспективы. Материалы II-ой Всероссийской научно-практической конференции. – Ч. 2. – М.: МОиПО РФ, 1996. – С. 80-84. – авт. вклад 0,25 п.л.

53. Осипова, А.А. Программа спецкурса «Психология и педагогика общения» для студентов 1-й ступени высшего педагогического образования, ориентированных на получение высшего педагогического образования по специальности «Педагог-психолог» / Н.В. Репина, А.А. Осипова // Класс. – 1997. – № 3 (17). – С. 44-48. – авт. вклад 0,25 п.л.

54. Осипова, А.А. Из опыта работы ростовского областного центра реабилитации, социальной защиты и адаптации детей и подростков / А.А. Осипова, К.М. Астахова, А.В. Солтовец // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. – 1998. – № 2. – С. 56-71. – авт. вклад 0,5 п.л.

55. Осипова, А.А. Психологическое консультирование в социальной работе / А.А. Осипова / Социальная работа с детьми-инвалидами: научно-практические рекомендации. – Вып. 1. – Ростов-на-Дону: РГПУ, 1998. – С. 68-90. – авт. вклад 1,15 п.л.

56. Осипова, А.А. Групповая дискуссия как средство активизации познавательной деятельности студентов / А.А. Осипова // Известия вузов. Северо-Кавказский регион. Общественные науки. – 1999. – № 2. – С. 92-93. – авт. вклад 0,2 п.л.

57. Осипова, А.А. Основные научные подходы к проблеме коррекционно-развивающего обучения / А.А. Осипова, Н.В. Репина / Труды региональной конференции по проблемам гуманизации образования: сборник научных трудов (январь 1999). – Таганрог: ТГПИ, 1999. – С. 5-7. – авт. вклад 0,3 п.л.

58. Осипова, А.А. Некоторые проблемы психологического сопровождения в системе коррекционно-развивающего обучения / А.А. Осипова / Психологические исследования в образовании: сборник научных трудов. – Ростов-на-Дону: РГПУ, 2001. – С. 86-94. – авт. вклад 0,6 п.л.

59. Осипова, А.А. Психологическая и психокоррекционная помощь лицам с посттравматическим стрессовым синдромом / А.А. Осипова, Л.К. Чаусова /

Психологические исследования в образовании: сборник научных трудов. – Ростов-на-Дону: РГПУ, 2001. – С. 153-165. – авт. вклад 0,55 п.л.

60. Осипова, А.А. Мотивация учебной деятельности студентов / А.А. Осипова, Ю.Ф. Кисляк / Человек: проблемы становления: сборник научных статей. – Ростов-на-Дону: РГПУ, 2005. – С. 212-223. – авт. вклад 0,4 п.л.

61. Осипова, А.А. Мотивы поступления в ВУЗ / Ю.Ф. Кисляк, А.А. Осипова / Человек в меняющемся мире: пути конструктивного развития: сборник научных трудов. – Ростов-на-Дону: РГПУ, 2005. – С. 15-21. – авт. вклад 0,25 п.л.

62. Осипова, А.А. Смысловые барьеры в гуманитарной подготовке студентов / А.А. Осипова / Ценности современного общества и инновационная экономика России: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвященной памяти генерала Г.Н. Трошева (17-18 мая 2012 г.) / А.А. Осипова. – Ростов-на-Дону: Ростиздат, 2012. – С. 162-173. – авт. вклад 0,8 п.л.

63. Осипова, А.А. К дефиниции смыслового барьера в зарубежной и отечественной психологической науке / А.А. Осипова // Аспирант. – 2014. – № 1. – С. 74-81. – авт. вклад 0,65 п.л.

64. Осипова, А.А. Психологические барьеры в гуманитарной подготовке студентов и основные этапы их преодоления / А.А. Осипова, М.В. Евтушенко // Аспирант. – 2014. – № 4. – С. 51-55. – авт. вклад 0,45 п.л.

65. Осипова, А.А. Особенности преодоления смыслового барьера в старшем школьном возрасте / А.А. Осипова // Аспирант. – 2016. – № 103. – С. 68-75. – авт. вклад 0,7 п.л.

Осипова А.А. Смысловые барьеры в учебном процессе: концепция и технологии преодоления: Автореф. дисс. ...д-ра психол. наук: 19.00.07. Ростов-на-Дону: ЮФУ, 2017. 39 с.