

88
Д40

А. З. Джанашиа

Л. В. Марищук

НАМЕРЕНИЕ

старшего подростка

заниматься самовоспитанием:

формирование его устойчивости

Могилев 2025

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ

Учреждение образования
«МОГИЛЕВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
имени А. А. КУЛЕШОВА»

А. З. Джанашиа, Л. В. Марищук

**НАМЕРЕНИЕ СТАРШЕГО ПОДРОСТКА
ЗАНИМАТЬСЯ САМОВОСНИТАНИЕМ:
ФОРМИРОВАНИЕ ЕГО УСТОЙЧИВОСТИ**

Монография



Могилев
МГУ имени А. А. Кулешова
2025

УДК 159.9
ББК 88
Д-40

Печатается по решению редакционно-издательского совета МГУ имени А. А. Кулешова

Рецензенты:

заведующий кафедрой инженерной психологии и эргономики учреждения образования «Белорусский государственный университет информатики и радиоэлектроники», доктор психологических наук, профессор

Т. В. Казак;

кафедра возрастной и педагогической психологии учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купаль», заведующий кафедрой кандидат психологических наук, доцент

Л. М. Даукиша

Джанашиа, А. З.

Намерение старшего подростка заниматься самовоспитанием: формирование его устойчивости : монография / А. З. Джанашиа, Л. В. Маришук; под науч. ред. Л. В. Маришук. – Могилев : МГУ имени А. А. Кулешова, 2025. – 204 с. : ил.

ISBN 978-985-894-199-4

В монографии концептуально проанализированы психологические проблемы самовоспитания в подростковом возрасте, уточнены границы возраста, содержание понятий намерение, стремление, система, воспитание. С позиций представителей разных психологических школ, затрагивается история вопроса исследования интенций. Представлен отобранный, разработанный и применяемый психодиагностический инструментарий и рекомендации по его использованию для оценки намерения старших подростков заниматься самовоспитанием.

Монография предназначена для школьных учителей, педагогов-психологов, социальных педагогов с целью построения взаимодействия с учениками, а также специалистов, интересующихся проблемами намерения, самовоспитания, возрастными особенностями старших подростков, их мотивации. В издании представлена методика «Подсказки» для содействия подростку в реализации намерения заниматься самовоспитанием.

Монография может быть использована преподавателями в процессе чтения лекций по учебным дисциплинам «Педагогическая психология», «Общая психология», «Психология развития», «Психология эмоций и мотивации», «Психология личности», рекомендуется аспирантам, магистрантам при написании научных работ и студентам для подготовки к экзаменам.

**УДК 159.9
ББК 88**

ISBN 978-985-894-199-4

© Джанашиа А. З., Маришук Л. В., 2025
© МГУ имени А. А. Кулешова, 2025

*Защитнику Отечества, Учителю, Ученому,
профессору Федору Ивановичу Иващенко
посвящается*

ПРЕДИСЛОВИЕ

В «лихие девяностые» в нашей стране Федор Иванович Иващенко был единственным, кто занимался проблемами воспитания, не изменяя избранной проблеме научных исследований, его кандидатская (1952) и докторская (1973) диссертации посвящены психологическим основам воспитания школьников, последняя монография (2006) – также воспитанию школьников. Ф. И. Иващенко сформировал мировоззрение своих учеников, хотя может быть он и выбирал среди них единомышленников, поддерживавших его в науке, работая по близкой проблематике.

Проблематика намерения экзистенциальна, первым, кто заговорил о намерении, был Фома Аквинский, стройную теорию намерения создал Ф. Брентано, анализировали феномен Э. Гуссерль, М. Хайдеггер, К. Левин. На первый взгляд, воспитание – проблема другой проблемной области и даже другой науки, но это не так. Вспомним Ж.-Ж. Руссо, – ребенок должен делать то, что он хочет, но... хотеть он должен того, что нужно воспитателю – в постановке и осуществлении намерения ребенку нужна ненавязчивая помощь взрослого. Примерно о том же писал и Ф. И. Иващенко, прежде чем чего-либо требовать от ребенка, следует научить его этому.

Сущность психологии воспитания заключается в выявлении и использовании психологических механизмов превращения внешних воздействий во внутренние новообразования личности.

Воспитание – процесс сознательного и целенаправленного взаимодействия воспитателя и воспитываемых с целью освоения необходимого для жизни в обществе социального опыта и формирования личностного отношения к принимаемой обществом системе ценностей, проявляющегося в убеждениях и привычках поведения. Однако по мере взросления ведущую роль в формировании личности занимает самовоспитание – осознанная и целеустремленная деятельность человека с целью самосовершенствования нравственных качеств, проявляющихся в отношениях, поведении и деятельности в принимаемой обществом системе ценностей.

В традициях гуманистической психологии воспитание понимается как типичный пример диалогического общения, в систему образования внедряется осознание необходимости строить воспитание по законам общения (Б. Ф. Ломов, А. А. Бодалев). Понимание воспитания как двустороннего процесса сложилось сравнительно недавно. Долгое время оно рассматривалось одностороннее, как процесс активного воздействия воспитателя на ребенка – существо пассивное. Н. К. Крупская и А. С. Макаренко были одними из первых, кто протестовал против такого упрощенного взгляда на воспитание, увидев в ребенке личность с ее потребностями, склонностями, интересами.

Воспитание, повторим, как и обучение, представляет собой двусторонний процесс, в котором участвуют два субъекта – педагог и учащийся. Деятельность педагога предполагает познание личности обучающегося, проектирование его развития, организацию деятельности (прежде всего, мобилизацию соответствующих мотивов), выбор средств и методов воспитания. Поведение обучающегося в процессе воспитания не сводится к послушанию, исполнению указаний и требований воспитателя и родителей, но предполагает осуществление максимума самостоятельных и глубоко мотивированных поступков.

В процессе воспитания реализуются не одна, а две цели – цель воспитателя и цель воспитываемого, которые в идеале всегда совпадают, но могут и не совпадать. В последнем случае взаимодействие нуждается в срочной коррекции, поиске психологических причин такого несовпадения.

При исследовании психологических проблем воспитания Ф. И. Иващенко исходил из следующих предпосылок:

1. Формирование личности детерминировано как внешними (общественные отношения, господствующие в обществе идеи, нормы, обычаи, система образования), так и внутренними условиями (направленностью: потребностями, интересами, установками, идеалами, мировоззрением, убеждениями, самооценкой, уровнем притязаний; способностями, чертами характера, темперамента). От адекватной реализации этих условий во многом зависит, каков будет эффект воспитания.

2. Формирование личности происходит в процессе собственной деятельности ребенка, его собственной практики, когда он под руководством педагога выступает субъектом воспитания и самовоспитания. Так, например, чтобы ребенок действительно усвоил нравственный образец (а не только знал о нем), его необходимо включить в ситуацию практического совершения реальных нравственных поступков. Чтобы

ускорить развитие старшеклассника, педагог способствует организации его самовоспитания: пробуждая потребность в совершенствовании своей личности, помогая составить для этого программу, знакомя с основными методами самовоспитания. Это и постарались мы сделать, проводя исследование намерений подростков – оказать посильную помощь, не навязывая своей точки зрения.

Сегодня педагогика возвращается к реализации принципов воспитания, сформулированных великими педагогами много и немного лет назад. Среди психологических принципов воспитания обратимся к тем, которыми руководствовались в работе.

Первым назовем «ориентацию на ценности и ценностные отношения», означающим профессиональное внимание педагога к отношению воспитанника к социально-культурным ценностям: человеку, природе, обществу, труду, познанию... Отношение к ценностным основам жизни – добру, истине, красоте, развитию субъективного мира ребенка, для содействия осознанному принятию им общественных ценностей, самостоятельности в решении сложных нравственных проблем в соответствии с образцами и идеалами общества. Необходимо, чтобы растущий человек осознал сущность своих взаимоотношений с миром: свое место в нем и свою неразрывную связь с ним, что позволит ему постичь основы современной духовной культуры. Внешней формой ценностных отношений выступает поведение. Формируя поведение, мы формируем культуру, сформированная культура определяет поведение. Понимаемые как отношение, девиации поведения и корректируются как отношения, преобразуя деятельность детей, выражаясь словами Э. Фромма, «в проживание ими отношений, формирует личностную позицию «быть», когда для человека важно, что с ним происходит, и этим наполняется его жизнь, составляя ее содержание. Условием реализации принципа ориентации на ценностные отношения выступает психологическая подготовленность педагога и родителей.

Принцип сочетания требовательности к учащимся с уважением к ним, был сформулирован А. С. Макаренко. Его соблюдение, повышает эффективность воспитательных воздействий в процессе педагогического общения. Вера учителя в силы и возможности учащихся, его доверие выполняют фасилитирующую функцию, учащиеся стараются оправдать это доверие, проявляют усилия и энергию для преодоления поставленных задач. Выполнение разумных и посильных требований старших и требований референтной группы, в конечном счете, приводит к тому, что учащиеся становятся требовательными к себе и начинают целеустремленно вырабатывать у себя качества, необходимые для жизни в обществе.

Высокую требовательность необходимо сочетать с контролем поведения, но контроль не должен быть навязчивым (вспомним кривую Йеркса-Додсона), его нельзя превращать в чрезмерную опеку над учащимися. Отсутствие требовательности к школьникам и повседневного контроля их поведения является одной из основных причин их недисциплинированности и неорганизованности. Старшие подростки и студенты способны почувствовать и осознать проявление уважения к ним в самом факте повышения требовательности со стороны преподавателя.

Принцип опоры на положительное также сформулирован А. С. Макаренко, писавшим «если мы не видим в человеке положительного, то должны сами спроектировать положительное и в соответствии с этим проектом вести человека». По своей природе каждый человек уникален, обладает неповторимым сочетанием качеств и врожденным стремлением к самосовершенствованию. Учитель-профессионал должен найти в каждом воспитаннике его положительные ценные качества и развивая их, стремиться минимизировать девиации поведения. Внимание, постоянно направленное на искоренение имеющихся недостатков, вспомним еще раз о втором законе Йеркса-Додсона, может привести к их укоренению. Разумеется, нельзя не замечать недостатки в поведении детей, однако не следует их подчеркивать и постоянно о них напоминать. Необходимо «проектировать» хорошее поведение детей и внушать им, что они способны преодолеть имеющиеся недостатки, занимаясь самовоспитанием. Принцип опоры на положительное означает также, что положительные примеры учат более определенно и оказывают более сильное влияние, формируя и закрепляя просоциальные качества личности.

Принцип единства требований и воспитательных воздействий согласованности действий семьи и педагогического коллектива школы, всех тех, кто способствует организации жизни и деятельности учащихся. Отсутствие такого единства, непоследовательность и беспорядочность в требованиях приводят к дезорганизации школьников и снижают эффективность воспитания, препятствуя освоению самовоспитания. Требовательность к учащимся в воспитании должна быть динамичной, все более возрастающей, но посильной и справедливой. Нарушение этого принципа может научить ребенка лицемерию и манипулированию, что может осложнить его социально-психологическую адаптацию в социуме, негативно отражаясь на нравственном облике.

Принцип активности и самостоятельности самих учащихся наталкивает на мысль о необходимости сочетания воспитания с самовоспитанием и

превалирующей роли последнего по мере развития ребенка. Отличительной чертой психического развития, по мнению Л. С. Выготского, является то, что его результат в виде некоторого образца существует в окружающей ребенка общественной среде, направляя и регулируя процесс развития. Л. С. Выготский ставил вопрос о необходимости изучения идеалов ребенка, ибо они играют важную роль в овладении нравственным поведением, выступая его мотивом. Другим основополагающим мотивом являются убеждения, в которых проявляется собственное отношение ученика к разным фактам, событиям, суждениям. Признак убеждения – наличие собственной оценки, ее аргументация свидетельствует об убежденности – результата не только рассудочной деятельности, но и переживания собственного отношения к фактам и явлениям. Активность и самостоятельность лежат в основе формирования субъектности личности ребенка. Отсутствие убежденности говорит о нарушении психологических условий формирования взглядов, убеждений, идеалов.

Принцип воспитания субъектности требует максимального содействия развитию способности ребенка осознавать свое «Я» в связи с другими людьми и миром в его разнообразии, осмысливать свои поступки, предвидеть их последствия, как для других, так и для себя, оценивать себя как носителя знаний, отношений и свой выбор, производимый ежедневно. Субъектность личности проявляется в самостоятельном и осознанном построении перспективы собственного развития в избранной сфере деятельности и жизни в целом, адекватной рефлексии «образовательного маршрута», принятия на себя ответственности за его результат, что достигается не столько воспитанием, сколько самовоспитанием. Субъектность обеспечивает личности успешность принятия решений, выбора оптимальных форм поведения, противостояния отрицательному давлению сверстников, самостоятельного функционирования в постоянно меняющихся социальных условиях. Выбор за детей мы не можем сделать, но научить их производить осмысленный выбор, противостоять стресс-факторам педагог должен. Инициирование субъектности должно реализовываться в диалогическом характере воспитания. В диалоге, через сравнение с другим, через сопоставление своего выбора и выбора другого, приобретает собственное «Я». «Быть, – пишет М. М. Бахтин, – значит – общаться диалогически. Когда диалог кончается, все кончается... Два голоса – минимум жизни, минимум бытия».

Принцип субъектности исключает жесткий приказ в адрес детей как традиционный метод воздействия, одновременно снимает и слепое послушание ребенка взрослому (за исключением ситуаций, опасных для

жизни), зато усиливает роль этикета во взаимоотношениях «воспитывающий – воспитываемый», приближает стиль и формы общения к этическим требованиям современной культуры. Проблема в том, что реализовывать принцип субъектности способен только достигший профессиональной субъектности педагог – Учитель, готовый признать индивидуальность ребенка, проявлять к нему интерес и уважение; видеть в отдельном акте поведения ребенка его отношение, учить ребенка воспринимать отдельные события как часть единого мира, проявляющие отношение к нему людей.

В процессе воспитания необходимо учитывать не только устойчивые особенности личности, но и ее психические состояния. Состояние, напомним, это фон протекания психических процессов. Воспитателю очень важно видеть состояние воспитываемого, уметь правильно оценить и использовать его. Психическое состояние в значительной мере определяет восприятие педагогического воздействия: учащийся по-разному реагирует на порицание, будучи возбужденным или спокойным.

Учитель, при вынесении взыскания, должен обдумать на «свежую голову» «степень преступления» и меру наказания, подросток – обдумать свой проступок, осознать его и принять взыскание без «эмоциональной бури». Отсюда важное правило, согласно которому следует наказывать, когда ребенок «остынет» от совершенного им проступка. В противном случае возбуждение от наказания лишь «пристраивается» к остаточному после проступка возбуждению, усиливая его (вспомним доминанту А. А. Ухтомского). Практика показывает, что поощрение либо наказание, вынесенные ученику, пребывающему в спокойном, ровном состоянии, более эффективны. Школьник, получив взыскание, переживает неприятное состояние, поскольку оно сменяет состояние благополучия, и, возможно, может стать импульсом к возникновению намерения заниматься самовоспитанием.

Перечисленными принципами мы руководствовались при проведении экспериментов с подростками и добились неплохих результатов. Надеемся, книжка привлечет внимание благосклонного читателя и будет полезна учителям, самим подросткам и их родителям в деле формирования субъектности, столь необходимой молодым людям в обострившейся обстановке гибридной войны против нашего государства.

Авторы.

ВВЕДЕНИЕ

Изменения, происходящие в системе образования, направлены на обеспечение успешности учебной деятельности и развития подрастающего поколения. В связи с этим исключительно важной задачей практики образования является становление учащегося субъектом деятельности, поведения и развития. В нормативных документах, определяющих приоритетные направления молодежной политики, оговаривается создание условий для становления личности субъектом жизнедеятельности, способным к совершенствованию себя и окружающего мира в соответствии с общечеловеческими ценностями [215; 217; 240]. Решение этих задач требует от педагогов и психологов расширения и углубления исследований, раскрывающих механизмы и условия становления субъектности школьника. Однако даже совершенная система образования не способна решить эту проблему без активного участия самого учащегося. Полноценное формирование личности зависит от того, какие именно потребности приобретут форму самодвижения, и задача воспитания – управлять этим процессом [29]. Особое значение приобретает вопрос о самостоятельных интенциях учащихся и, в частности, намерения заниматься самовоспитанием (СВ), особенности его реализации и причины угасания. Изучение намерения как «отдельного момента» возможно наиболее полно в новой, сложной деятельности, результат которой отсрочен во времени [258]. В подростковом возрасте такой деятельностью выступает СВ.

Ряд исследований в отечественной и зарубежной психологии посвящен изучению человека как субъекта деятельности [36; 42; 124; 261; 271; 289; 329], его интенциональности, механизмам образования и функционирования намерения [47; 164; 198; 328; 344; 347; 372], проблеме создания необходимых для этого условий [277; 297; 302; 345; 371]. Они показывают, что становление и реализация субъектности подростка возможны лишь при помощи специально организованного прямого воздействия (специально организованное обучение) [263; 264; 266; 297] или косвенного содействия (создание условий, среды, общение) [2; 107; 109; 112; 239; 338].

СВ по намерению (самовоспитательная деятельность), как показывает анализ работ [132; 143; 236; 262; 283], в большей степени актуально для юношеского возраста. Однако первые попытки работать над собой предпринимаются в подростковом возрасте [154; 297; 294; 318; 319; 334]. Психические новообразования возраста дают возможность подростку познавать свои личностные черты, оценивать их, соотносить результаты своих действий постав-

ленными целями, что в итоге может актуализировать важнейшую его потребность – в самоизменении, из которой, в свою очередь, рождается намерение работать над собой [346]. Подростковый возраст – период формирования СВ.

Согласно документам, определяющим молодежную политику в Республике Беларусь, «развитие самостоятельной личности молодого гражданина, формирование его позитивного мировоззрения и востребованных компетенций признается главным приоритетом» [215]. Воспитанию в образовательном процессе отводится ключевая роль «в обеспечении успешной социализации личности в современном обществе, подготовке к самостоятельной жизни, продуктивной трудовой и профессиональной деятельности; в содействии саморазвитию, самовоспитанию, самообразованию, самосовершенствованию конкурентоспособной личности, готовой к принятию ответственных решений» [217; 240]. Воспитанию психологической культуры [137; 270] учащихся, потребности в развитии и саморазвитии личности отведено, к сожалению, далеко не первое место [215; 240].

Выполненный анализ школьных планов по воспитательной работе показал, что мероприятия и занятия, направленные на самопознание, развитие СВ, планируются, однако конкретных методик, технологий, системы практически не содержат. Конкретный ответ на запрос одного из испытуемых подростков «я хочу, но не знаю, что делать» в планах по воспитательной работе не обнаруживается. Такое состояние вопроса о СВ в школе позволило сделать следующее предположение: при понимании актуальности развития субъектности подростка в нормативных документах в сфере образования, при наличии запроса от самих подростков школа их намерениям заниматься СВ уделяет недостаточное внимание. В современном производстве и технологиях, повседневной жизни существует соответствующий запрос к человеку: творчество, самостоятельность в принятии решений, ответственность за их реализацию, суверенность в деятельности, поступках, общении и отношениях, то есть субъектность деятельности и жизни. Становление личности учащихся, удовлетворение их актуальных потребностей происходят нередко стихийно. В семье предпринимаются лишь отдельные, эпизодические попытки по развитию личности, в школе воспитательный процесс строится в большинстве случаев в русле «мероприятияемания» [28], предполагающей, что само участие школьников в различного рода мероприятиях ведет к позитивному развитию личности. Мероприятия, не соответствующие ни по содержанию, ни по форме актуальным потребностям, «внутренней позиции» школьника, вызывают эффекты в диапазоне от «смыслового барьера» [276] до «выученной беспомощности» [268]. В первом случае школьник становится невосприимчивым к воздействию взрослого в силу непопадания воз-

действий в цель – потребности и мотивы школьника. Во втором – пассивным, в том числе по отношению к себе. Стимулирование активности самого учащегося, развитие его возможностей в самопознании и управлении своим поведением в планах воспитательной работы обсуждаются поверхностно. Между тем эти возможности содержатся в самой социальной ситуации развития подростка – интенсивном общении со сверстниками, развитии у подростка самосознания, рефлексивных процессов, саморегуляции. Вследствие этого у него возникает чувство неудовлетворенности собой («некрасивый», «неумный», «безвольный», «безынициативный», «неуспешный»), проявляющееся в стихийном желании изменить себя и, в частности, свое поведение, деятельность. Реализация такого желания происходит чаще всего спонтанно либо под влиянием внешних условий (образовательная и цифровая среда), предлагающих подростку лишь обобщенные инструменты выполнения задуманного, оставляя наедине с самостоятельными, но не всегда успешными попытками воплотить намерение в результат. Череда неудач в реализации намерения заниматься СВ ведет к задержке становления субъектности.

В этих условиях важнейшая задача образования – максимально задействовать внутренний потенциал учащихся, организовать их обучение и воспитание таким образом, чтобы они были активными участниками – субъектами – становления своей личности. Одним из путей решения этой задачи является изучение намерения подростка заниматься СВ и разработка средств содействия в его реализации [87; 89].

Противоречие между намерением подростка работать над собой и умением самостоятельно или с помощью взрослого ставить реалистичные цели и достигать их обусловило актуальность предлагаемой вниманию благосклонного читателя работы. Исходя из проблемы исследования, как противоречия между намерением подростка работать над собой и умением достигать целей, как поставленных самостоятельно, так и с помощью взрослого, выстроена трехуровневая методология проведенного исследования [114; 335]:

- на философском уровне – использован закон перехода количественных изменений в качественные и категория меры (при дозировании соотношения воспитательного содействия взрослого с собственными самовоспитательными действиями подростка), выступившие основанием разработки естественного формирующего эксперимента [21; 183];

- на общенаучном уровне – системный подход, согласно которому исследуемое явление представляет собой множество структурных элементов, объединенных определенными соотношениями и связями между собой [170; 233]. Объект исследования рассматривается как функциональная система – комплекс избирательно вовлеченных компонентов, взаимодействие

которых обусловлено системообразующим фактором. Каждая система является частью другой системы более высокого порядка, а каждый компонент системы может рассматриваться как микросистема. Система обладает механизмом обратной связи. Экспериментальная программа представляет собой ограниченную совокупность компонентов (совокупность форм взаимодействия – занятия, консультативные встречи (освоение действий планирования, самоотчета), связанных между собой системообразующим фактором – целью ее применения (повышением устойчивости намерения заниматься СВ) и наличием механизма обратной связи – результата применения (освоения подростками самовоспитательных действий – планирования и самоконтроля (самоотчета) [183]; интеррогативный подход, требующий целостного представления ключевых элементов вопросно-ответной системы [21];

– на конкретно-научном уровне – культурно-историческая теория [43], согласно которой в центре формирования личности ребенка должны находиться «интеллектуализация» и «волонтаризация» аффективно-потребностной сферы как основы возникновения высших психических функций, обладающих побудительной силой;

– субъектно-деятельностный подход к исследованию активности человека [35; 124; 221; 259; 289], согласно которому деятельность понимается как система последовательно решаемых задач по достижению планируемых человеком целей преобразования самого себя. Человек, решая те или иные задачи, может выступать с разных субъектных позиций в определении предмета потребности, цели деятельности, анализе условий, в выборе средств и способов осуществления действий, в оценивании результатов;

– концепция мотивационно-потребностной сферы личности как основы развития побудительных сил поведения и деятельности [29];

– методологический подход к использованию прошлого опыта учащегося, являющегося зоной его ближайшего развития в повседневной жизни [116];

– методологический подход о «естественном эксперименте» при проведении пилотажного (ПИ), констатирующего (КЭ) и формирующего экспериментов (ФЭ) в условиях, близких к привычной деятельности и поведению испытуемого [156].

Теоретико-библиографический анализ проблемы намерения заниматься СВ позволил определить, что показателем успешности в реализации самовоспитательной деятельности могут выступать высокие показатели уровня субъективного контроля и уровня волевого самоконтроля личности.

Исследование намерения старших подростков заниматься СВ и условий для формирования действий по его реализации проводилось в две серии с

интервалом 13 лет в средних школах г. Могилева, Могилевской области и г. Минска с 2006 по 2021 гг. ($N = 472$). Оно включило проведение двух пилотажных (ПИ-1, ПИ-2), двух констатирующих (КЭ-1, КЭ-2) и двух формирующих (ФЭ-1, ФЭ-2) экспериментов, результаты которых представлены в монографии.

Для решения задач исследования применялись следующие психодиагностические методики:

- «Метод мотивационной индукции» («ММИ») [214; 363] для анализа содержания мотивационных образований старших подростков и определения их значимости относительно самопознания и саморазвития;

- «Уровень субъективного контроля» («УСК») [15; 37; 366] для определения интернального / экстернального типа ответственности за свои поступки и действия. Методика содержит шесть шкал, наибольший интерес для настоящего исследования представляют «Шкала общей интернальности» (Ио), «Шкала интернальности в области достижений» (Ид), «Шкала интернальности в области неудач» (Ин), анализировавшиеся как адекватные возрастным особенностям испытуемых и соответствующие наиболее значимым сферам их жизни и деятельности;

- «Уровень волевого самоконтроля» («ВСК») [37; 102] для изучения индивидуального уровня развития волевых качеств. Методика представлена шкалами «Общий волевой самоконтроль» (ВСКо), «Настойчивость» (Н), «Самообладание» (СОбл). Значения этих шкал фактически характеризуют силу намерений испытуемого начать и завершить деятельность;

Необходимость проведения ПИ была вызвана двумя обстоятельствами: недостаточностью актуальных сведений о мотивации современных подростков и мотивационных образований, связанных с развитием собственной личности (в СВ и саморазвитии); отсутствием адекватных диагностических инструментов сбора эмпирических данных о намерениях подростков заниматься СВ. Устанавливалось место СВ в учебно-воспитательном процессе системы образования в средней школе [66; 82].

В двух сериях ПИ с интервалом в 13 лет (таблица 1) подбирались адекватные средства для построения КЭ и ФЭ, разработан и апробирован авторский экспериментальный опросник «Уровень вовлеченности в самовоспитание» («УВСВ»), проверялся диагностический инструментарий и статистические методы обработки данных. Диагностика проводилась фронтально, очно, испытуемым раздавались бланки методик для письменного заполнения.

Организация ПИ представлена в таблице 1.

Таблица 1 – Организация и содержание ПИ

Серия, сроки проведения	Контингент, количество, пол, возраст	Цель исследования	Методики исследования
1 серия (IX 2006 г. – II 2007 г.)	Школьники 7-9 классов средних школ г. Могилева, г. Минска: $n_1 = 80$ (38 мальчиков, 42 девочки), возраст $14,12 \pm 0,02$ лет	Изучение мотивационной направленности старших подростков; УВСВ и их намерений; разработка и апробация программы и методики, применявшейся в ФЭ	«ММИ» [301], экспериментальный опросник «УВСВ» [188], «УСК» [15], «ВСК» [102]; анализ школьной документации
2 серия (IX 2018 г. – II 2019 г.)	Школьники 7-9 классов средних школ Могилевской области, г. Могилева, г. Минска: $n_2 = 80$ (45 мальчиков, 35 девочек), возраст $14,41 \pm 0,05$ лет	Изучение мотивационной направленности старших подростков; УВСВ и их намерений; выявление личностных изменений подростков в 1 и 2 сериях	ММИ [301], экспериментальный опросник «УВСВ» [188], «УСК» [15], «ВСК» [102]; анализ школьной документации

Организация и методы КЭ представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Организация и содержание КЭ

Серия, сроки проведения	Контингент, количество, пол, возраст	Цель исследования	Методики исследования
1 серия, IX–X 2007 г.	Школьники 7-9 классов средних школ г. Могилева, г. Минска: $n_1 = 157$ (88 мальчиков, 69 девочек), возраст $14,75 \pm 0,05$	изучение УВСВ подростков и их намерений; – определение уровня субъективного контроля (Ио, Ид, Ин);	– экспериментальный опросник «УВСВ» [188]; – «УСК» [15]; – «ВСК» [102]
2 серия, IX–X 2020 г.	Школьники 7-9 классов средних школ Могилевской области, г. Могилева, г. Минска: $n_2 = 315$ (154 мальчика, 161 девочка), возраст $14,89 \pm 0,05$ лет	– определение уровня волевого самоконтроля (ВСКо, Н, СОБл); – выявление тенденций личностных изменений подростков в 1 и 2 сериях	

Данные, полученные в результате проведения двух серий КЭ, были использованы в конструировании программы естественного ФЭ и его проведении.

Две серии естественного ФЭ [156] проведены с целью формирования у школьников действий по реализации намерения заниматься СВ, апробации и доказательства эффективности разработанной экспериментальной программы. Анализ результатов ФЭ с учащимися, принявшими

участие в КЭ, излагается во 2 главе монографии. Организация ФЭ представлена в таблице 3.

Таблица 3 – Организация и содержание ФЭ

Серия, сроки проведения	Контингент, количество, пол, возраст	Содержание ФЭ	
		ЭГ	КГ
1 серия	IX–X 2007 г.	Исходный срез (результаты КЭ) Выявлены УВСВ, субъективного контроля, волевого самоконтроля; субъективные причины угасания намерения в СВ. Методики: опросник «УВСВ» [188], «УСК» [15], «ВСК» [102]	
	XI 2007 г. – III 2008 г.	ЭГ Апробация экспериментальной программы «Сделай себя сам» с применением методики «Подсказки»: 22 занятия 2 раза в неделю (длительность занятия – 1 академический час), консультативные встречи 1 раз в неделю	КГ Факультативные занятия «Школа – пространство без конфликтов»: 22 занятия, 1 раз в неделю (длительность занятия – 1 академический час)
	IV 2008 г.	Итоговый срез Выявлены УВСВ, субъективного контроля, волевого самоконтроля; субъективные причины угасания намерения в СВ. Методики: опросник «УВСВ» [188], «УСК» [15], «ВСК» [102]	
2 серия	IX 2020 г.	Исходный срез (результаты КЭ) Выявлены УВСВ, субъективного контроля, волевого самоконтроля; субъективные причины угасания намерения в СВ. Методики: опросник «УВСВ» [188], «УСК» [15], «ВСК» [102]	
	X 2020 г. – IV 2021 г.	ЭГ Апробация экспериментальной программы «Сделай себя сам» с применением методики «Подсказки»: 22 занятия 2 раза в неделю (длительность занятия – 1 академический час), консультативные встречи 1 раз в неделю	КГ Факультативные занятия «Школа – пространство без конфликтов»: 22 занятия, 1 раз в неделю (длительность занятия – 1 академический час)
	V 2021 г.	Итоговый срез Выявлены УВСВ, субъективного контроля, волевого самоконтроля; субъективные причины угасания намерения в СВ. Методики: опросник «УВСВ» [188], «УСК» [15], «ВСК» [102]	

НАМЕРЕНИЕ ПОДРОСТКА ЗАНИМАТЬСЯ САМОВОСПИТАНИЕМ – ИЛЛЮЗИЯ ИЛИ РЕАЛЬНОСТЬ

1.1 Понятие намерения, его структура и функции

В психологической науке всегда особое место занимали проблемы изучения личностных потенциалов человека. В последнее время развитие человека с точки зрения его возможностей – ресурсный подход все шире становится предметом психологических исследований и дискуссий [9; 35; 124; 164; 165; 201; 289; 272; 308; 330]. Одним из существенных проявлений человека как субъекта деятельности выступает его интенциональность, являющаяся неотъемлемой характеристикой его сознания, рассматриваемая фундаментальным компонентом субъектности, позволяющим принимать решения относительно своего будущего, предполагающим активные действия, а не только пассивное желание [108; 170]. Произвольная активность выступает как «ценностный способ моделирования, структурирования и осуществления личностью деятельности, общения и поведения, при котором она приобретает качество автономно, целостно и более-менее успешно функционирующей системы» [1, с. 11]. Интенциональность субъекта находит свое выражение в его намерениях. В связи с изучением деятельности человека по достижению самостоятельно поставленных целей на разных этапах онтогенеза намерение как структурный компонент этой деятельности представляет особый интерес [75; 78].

Этимологически «намерение» в русском языке восходит к старославянскому производному от *namъriti* – «метиться, целиться» [206], со значением «отмерить», что, вероятно, означает отмерить во времени исполнение задуманного, плана, замысла, умысла [161]. Английское слово *intention* (рус. намерение) имеет этимологические корни в латыни (существительное *intentio, onis*) и переводится на русский язык в первом значении как «растягивание, вытягивание», во втором – «напряжение, усилие», а в четвертом – «намерение, замысел» [63, с. 541].

В отечественной психологии термин «намерение» определяется неодинаково и с разной полнотой [32; 231; 243; 246; 248]:

– как одно из мотивационных образований, «сознательное решение, которое выполняет функции побуждения и планирования поведения или деятельности. Намерение формируется в случае, если цель деятельности отдалена во времени, в случае невозможности удовлетворения потребности непосредственно, требуется достижение промежуточных целей» [32, с. 323];

– как осознанное стремление субъекта исполнить то, или иное действие в соответствии с намеченной программой. Намерение выступает как особое функциональное образование психики, возникающее в итоге акта целеполагания и предполагающее выбор соответствующих средств для достижения цели [243, с. 274–275].

В зарубежных психологических словарях намерение (англ. *intention*) принято рассматривать как акт целеполагания в поведении. В более широком смысле намерение определяется как «любая направленность мыслей или поведения, независимо от того, связано ли это с сознательным принятием решения»; в более узком – как «предшествующее акту сознательное решение о поведении» [355]. В психологических экспериментальных исследованиях намерение часто приравнивается к целям, определенным инструкциями по задаче [342; 343; 358; 371].

Интенция (намерение) рассматривается также как желание, план, цель, задача или убеждение, ориентирующие человека в поведении и деятельности на некоторую цель или конечное состояние [252, с. 320]. В качестве существенной характеристики интенции приводится ее осознанность и направленность вовне.

В монографии под намерением понимается целостное двухкомпонентное (интеллектуальный и эмоционально-волевой компоненты) самостоятельное психическое образование, выступающее моментом внутренней подготовки к исполнению сложных и непривычных действий, цель которых отложена во времени и требует интеллектуальных и волевых усилий [86; 182].

Проблему интенциональности первым поднял Фома Аквинский. В его учении одним из механизмов познания выступает специальная операция сознания – интенция. В душе человека есть какая-то сила, интенция, «внутреннее слово», придающее акту восприятия и познанию в целом определенную направленность (интенциональность). Интенциональность как активность и предметность познания есть внутреннее свойство человека, данное ему Богом, так с идеалистических позиций Фома Аквинский объясняет активный характер процесса познания, что соответствует и современным воззрениям.

Теория интенциональности Ф. Брендано [11; 361] положила начало психологическим исследованиям феномена намерения. Интенция рассматривалась им типичным свойством сознания человека. Это свойство выступает в качестве первичного побуждения его активности в процессе существования в мире. Сознание обладает изначальной направленностью на объект, вниманием к чему-либо [11, с. 309 – 310]. Понятие «объект» объединяет и реальные объекты, и психические образования. В теории интенциональности предметом психологии является не содержание сознания, а особая психическая активность, умственные действия, составляющие единицы психики [11; 361]. В качестве основного метода психологического изучения интенционального сознания признается «систематическое наблюдение воображаемых актов», которое позже стало основой феноменологического метода [202, с. 572 – 573].

Обнаружение Э. Гуссерлем [59] изначального опыта сознания путем эпохэ (воздержание от суждения), состоящей в исключении каких-либо утверждений о бытии и достижении последнего неразложимого единства сознания – интенциональности (направленности на предмет) были заложены основы экзистенциально-феноменологического подхода. Основной тезис феноменологического подхода Э. Гуссерля – «назад к вещам» – есть обращение сознания, понимаемого как «интенциональное Я» человека, к первичному опыту познания. Среди основных понятий феноменологии интенциональность рассматривается как перманентная направленность сознания на феномен, как предмет, содержащийся в сознании.

В русле экзистенциальной философии М. Хайдеггера [58; 311; 362] интенциональность понимается не как перманентное состояние сознания, а как онтологический феномен – временность, представляющая собой «горизонт для понимания себя», и объясняется им как фундаментальная структура человеческого существования [119]. Свойство сознания быть «направленным на что-то», то есть постоянно выходить за свои собственные пределы, суть не интенциональность, а трансценденция – возможность переступать, перебираться, проходить сквозь [354]. Вместе с тем человеческое познание признается интенциональным, поскольку сознание всегда есть «сознание чего-то».

Идеи, предложенные представителями экзистенциально-феноменологического подхода, нашли свое отражение не только в психологии и психиатрии, но также в литературоведении, религиоведении и других направлениях социально-гуманитарного знания.

Представление об интенциональных актах сознания получило даль-

нейшее развитие в психологии – идеи о забывании интенций [309], теория преднамеренной деятельности [158]. Согласно представлениям З. Фрейда, в *непроизвольных забываниях* проявляются скрытые от сознания личности мотивы, мысли, переживания. Ошибочные действия, как и сновидения, возникают при столкновении бессознательных намерений человека с сознательно поставленной целью поведения, в случае, если она находится в противоречии со скрытым мотивом. Когда бессознательное одерживает победу, возникают оговорки, описки, ошибки, забывания имен, намерений, обещаний, событий и прочих явлений, связанных с неприятными переживаниями человека. В данном случае срабатывает один из защитных механизмов – механизм вытеснения неприемлемых для человека воспоминаний, мыслей, переживаний в сферу бессознательного.

Значимые результаты по изучению намерения как психического феномена были получены К. Левином и его сотрудниками [103; 106], попытавшимися выявить детерминанты возникновения намерения экспериментально. Результаты исследований показали, что у испытуемых, принявших намерение, возникает «особое состояние напряжения, которое оказывает давление в направлении выполнения намерения» [158, с. 120–121]. Основные положения теории о намерении [158] («теории преднамеренной деятельности») заключались в следующем: а) за намерением стоит сущностный фактор – система напряжения, которая определяет действия по намерению; б) по достижении цели действия по намерению – система разряжается. Сравнивая напряжение намерения и напряжение потребности, К. Левин нашел ряд сходных черт. Он рассматривал намерение как своеобразную квазипотребность, удовлетворение которой состоит в разрядке ее динамического напряжения. Следовательно, квазипотребность [158] – это некая напряженная система (намерение), возникающая в определенной ситуации, обеспечивая деятельность человека, стремящаяся к разрядке (удовлетворению). Эта система напряжений, возникающая в результате принятых намерений, является наиболее *типичной* для человека. Содержанию потребности К. Левин [158] не придавал особого значения, определяющим для него был лишь ее динамический аспект: ее сильное и слабое напряжение, связь с другими потребностями.

Намерение часто трактуется согласно определению, данному Дж. Сирлом [274; 371]: намерение (интенция) как направленность психической жизни на что-либо; интенция репрезентирует субъекту конечное состояние дел и содержит в себе то, что субъект намеревался сделать. Выделяется два вида интенции: 1) интенция, возникающая до начала действия и представ-

ляющая собой выстроенный план действий, необходимых для реализации цели, что продолжает традицию Э. Гуссерля и М. Хайдеггера; 2) интенция, появляющаяся в процессе выполнения действий, но не под влиянием случайностей [371].

Намерение рассматривается как компонент регуляции действия («модель Рубикона») [351; 353], согласно которой порождение действия происходит в четыре стадии: первая – стадия «предрешения», основная функция которой состоит в выборе варианта будущего действия: индивид должен принять решение о том, что делать. На второй стадии человек взвешивает все «за» и «против» и принимает соответствующее «решение» («переход Рубикона»), приводящее к формированию намерения (интенции). Происходит переход на третью стадию «преддействия», на которой человек, имея намерение, ожидает, ищет или формирует условия для его реализации. Наличие условий определяет готовность личности к осуществлению намерения и проявляется на четвертой стадии «действия»: намерение активизируется, происходит его реализация и оценка последствий. Воля в приведенной теории рассматривается как часть мотивационного процесса при порождении действия. Полагаем, что именно воля как регулятор поведения и деятельности играет в осуществлении намерения решающую роль.

Отметим, что стадии мотивации действия [352; 353] очень близки к структуре сложного волевого действия, описанного в отечественной психологии [259], выделяющей четыре стадии волевого действия – возникновение побуждения и предварительная постановка цели, стадия обсуждения и борьбы мотивов, решение, исполнение [183, с. 330].

Согласно исследованиям Ю. Куля [357], интенцию следует рассматривать как план или определенную последовательность инструкций. Интенция представляет собой иерархическую структуру, на высшем уровне которой находится цель. В разработанной им теории контроля действия предложена идея о том, что намерения индивида имеют две ориентации: на действие и на состояние. Под ориентацией на действие понимается активное намерение, направленное на его исполнение, то есть предполагается переход к конкретным действиям, в то время как ориентация на состояние вызвана мыслями и анализом прошлого, настоящего и будущего [357]. Иначе говоря, речь идет о степени сформированности намерения.

На основе анализа зарубежных исследований [158; 197; 313; 351; 357], посвященных изучению целеполагания в деятельности, можно ска-

зать, что намерение (интенция) содержит в себе не только цель, но и средства ее достижения, охватывая собой как процессы возникновения цели, так и составление плана, контроль его выполнения, регуляцию процесса реализации интенции.

В отечественной психологии намерение выступило предметом теоретических и экспериментальных исследований [12; 29; 34; 48; 129; 130; 198; 259]. Овладение ребенком своим поведением и есть проявление намерения [48, с. 154–158], существенную роль в формировании личности ребенка играют интеллектуальная и аффективная сферы. Анализируя эксперименты школы К. Левина, Л. С. Выготский пришел к выводу, что превращение намерения в реальное действие «совершается в результате установления особой связи “мысли” и “аффекта” (аффективного побуждения)» [17, с. 18]. По его замечанию «трудность выполнения целого ряда намерений... связана с тем, чтобы динамику мысли превратить в динамику реального действия» [45, с. 264].

Намерение как компонент структуры волевого действия рассматривает С.Л. Рубинштейн [259, с. 594–602]. В случаях, если цель труднодостижима и требует преодоления внешних или внутренних препятствий, возникает намерение как «сознательный акт». Намерение отделяется от акта принятия решения в структуре волевого действия в силу отдаленности цели во времени, сложности задач, отношения к ним человека. Отдаленность цели деятельности требует от субъекта выполнения сложных, непривычных действий, конечный результат которых будет виден не сразу, а через некоторое время. В таком случае, необходимо выйти из актуального настоящего в предполагаемое (потенциальное) будущее, то есть разработать план действий, в котором путь к конечной цели расчленяется на ряд этапов [259, с. 594 – 602]. Особое значение имеет характер действий, необходимых для достижения отсроченной цели: в сложной деятельности, когда «осуществление цели требует более или менее длительных, сложных, непривычных действий, когда исполнение решения затруднено или в силу каких-либо причин должно быть отсрочено, намерение отчетливо выступает как особый момент» [259, с. 600].

В намеренных действиях С. Л. Рубинштейн выделяет [259, с. 601] общее намерение, направленное на осуществление конечной цели, разграничивая действия волевые и намеренные (целенаправленные), неволевые и ненамеренные, волевые и ненамеренные, намеренные и автоматические. Действие волевого намерения распространяется на цепь ведущих к цели действий и обуславливает общую готовность совершить их. Под готов-

ностью понимается активно-действенное психическое состояние (фон протекания психических процессов), мобилизация нужных для выполнения деятельности психических функций при снижении уровня функционирования других, в данной конкретной деятельности не значимых, обеспечиваемое эмоционально-волевой устойчивостью. Общее намерение включает в себя подчиненные частные намерения. В сложной деятельности, требующей волевого акта, частные намерения дополняют друг друга, регулируя поведение человека на уровне автоматизма. В структуре волевого действия намерение играет особую роль, прежде всего в случаях, когда достижение цели требует интеллектуальных усилий или отложено во временной перспективе различной глубины.

В воспитании волевых качеств личности, поиска средств выполнения новых, непривычных (волевых) действий А. С. Макаренко на основе взаимодействия с воспитанниками сформулировал [179; 184] «систему перспективных линий», то есть систему целей с различной углубленностью во временной перспективе – близкая, средняя, далекая. Предполагалось, что началом воспитательной работы в коллективе является определение общей, объединяющей всех цели, ее раскрытие через несколько целей: ближней, средней и дальней перспективы. Предложенный подход по организации целей во временной перспективе развивает, по нашему мнению, способности воспитывающихся к самостоятельному целеполаганию и целедостижению, когда принимает решения, планирует способы достижения и преодолевает затруднения он сам.

Представленное С. Л. Рубинштейном [259] определение намерения реализовано в исследованиях Л. И. Божович, А. А. Егоровой [29; 97], направленных на изучение природы намерения, его особенностей и условий реализации. Л. И. Божович [28] рассматривает два различных по структуре и функции вида побудителей активности человека: 1) непосредственные потребности; 2) образованное субъектом намерение, либо поставленная извне перед ним цель. Определен психологический механизм образования и осуществления намерения с учетом предположения о том, что необходимость его образования возникает у субъекта в ситуации действия в направлении цели, «лишенной для него достаточной побудительной силы, преодолевая имеющиеся у него другие, более сильные непосредственные побуждения» [29, с. 57]. Намерение и есть то самое функциональное образование, которое побуждает человека к достижению цели, не имеющей для него собственной побудительной силы [29].

Исключительное значение имели исследования К. Левина [158], доказавшие, что «цели и намерения человека по своим функциональным и динамическим свойствам стоят в одном ряду с его потребностями и, так же как последние, играют важнейшую роль в качестве побудителей человеческого поведения» [28, с. 98]. Однако важным преимуществом исследований Л. И. Божович [28], на наш взгляд, является обоснование возрастных особенностей образования и реализации намерения, зависимость его устойчивости от содержания потребности и характера деятельности, ее актуальности для субъекта.

Веским подтверждением описанных положений стали результаты экспериментальной работы Л. С. Славиной [277]. В процессе изучения психологического механизма образования намерения детьми разных возрастов (6–10 лет) было установлено, что при выполнении непривлекательной монотонной деятельности большую побудительную силу для ребенка начинает играть «самостоятельная ограничительная цель» [277, с. 63]. Среди младших школьников намерение выполнить задание первоначально возникает только в том случае, если его образует взрослый. Постепенно у детей формируется умение самостоятельно образовывать намерение, приобретающее устойчивый характер. В исследованиях Л. И. Божович, Л. С. Славиной [31; 277] было подтверждено положение о наличии мотивов, побуждающих ребенка действовать через поставленную цель или принятое намерение: «цели и намерения черпают свою побудительную силу из тех потребностей, звеном в удовлетворении которых они являются» [277, с. 79 – 80]. Смысловые барьеры в системе отношений «учитель-ученик» объясняются именно этим механизмом.

В отечественной психологии изучение характеристик намерения проходило в рамках решения проблемы профессионального самоопределения школьников [55; 149; 196; 198; 219; 222; 234; 241; 322]. Важной характеристикой профессионального намерения является его устойчивость, зависящая от профиля производственного обучения в школе и приближения момента окончания школы, когда выбор будущей профессии становится актуальным [149]. В ситуации «двойного прогнозирования» основное профессиональное намерение обладает высокой модифицируемостью, что может обуславливать переход субъекта к «резервному» [322, с. 89].

В ситуации приближения окончания обучения образование и динамика профессиональных намерений школьников зависят от их межличностных отношений. Иначе говоря, субъект-субъектные отношения подрост-

ков оказывают влияние на формирование и устойчивость их намерений. Образование и реализация профессиональных намерений подростков на предпрофильной ступени обучения предполагают специальное сопровождение: подготовка школьников к адекватному выбору профиля обучения на основе принятия реально осуществимых профессиональных намерений [34; 55].

Проведенный анализ подходов к пониманию намерения показал, что определенное место в изучении его как психического образования занимает проблема *устойчивости*, то есть выполнения / невыполнения. Намерения по тем или иным причинам, теряя свою побудительную силу, «напряжение» (согласно К. Левину [158]), могут изменяться. Такие явления типичны в деятельности и поведении детей и подростков [31]. В возрастной и педагогической психологии это явление объясняется с нескольких позиций.

Невыполнение намерения происходит из-за схематичности цели и ее несоответствия актуальной потребности человека, что характеризует случаи, когда цель задается извне. В условиях преодоления затруднений и препятствий человек осознает не намерение, а промежуточные цели, и успешность деятельности как с предметной, так и с побудительной стороны связана с концентрацией внимания именно на цели [16; 31].

Причиной невыполнения намерения является функционирование особой формы памяти – выполнение или невыполнение определенного действия в будущем, или «вспоминание / забывание намерения» [128; 158; 309]. Ведущая роль в устойчивости намерения принадлежит его значимости для человека: «Ни один человек не забудет выполнить действия, представляющиеся ему самому важными. ... Человек почти никогда не забывает выполнить важное намерение» [309, с. 269]. Феномен забывания может распространяться только на незначительные или имеющие неприятное содержание намерения [165]. С Д. А. Леонтьевым сложно согласиться, даже не поддерживая позицию З. Фрейда, забывание – это невозможность воспроизведения, а не исчезновение информации, хранящейся в памяти. Забывание имеет особенности, связанные с выполняемой субъектом деятельностью (возникновением и реализацией намерения) – информация, не используемая в деятельности (цель отсрочена во времени и теряется), эмоционально не окрашенная забывается быстрее; сильное эмоциональное напряжение, высокая личностная значимость информации (очень хочется достичь цели) также может затормозить воспроизведение.

Намерение может забываться в силу его частичного выполнения

или «замещающего действия» (например, пометка в записной книжке / приложении, частичное исполнение). В исследованиях Г. В. Биренбаум [23; 310] показано, что намерение забывалось испытуемыми, если параллельно им предлагалось выполнение родственного действия. Это указывает на правомерность положения теории о преднамеренной деятельности [158], о том, что намерение имеет ту же природу, что и потребность, и даже частичное исполнение разряжает систему напряженности – намерение забывается.

Среди немногих работ в отечественной психологии о забывании намерения следует отметить и экспериментальные исследования Л. Дж. Квалилашвили [128; 129; 358], результатом которых стал вывод: на вспоминание намерения и, следовательно, на его исполнение существенное влияние оказывает характер латентного периода между персеверациями. Если при обычном функционировании памяти люди прилагают основные усилия на запоминание и хранение определенного содержания, то в случае запоминания намерения этого уже недостаточно. Кроме запоминания содержания память должна «взять на себя» и функцию припоминания этого содержания в нужный момент. В обыденной жизни, если человек упускает момент исполнения намерения (забывает выполнить намерение), то обычно это называют «забывчивостью». Субъект, забывший выполнить намерение в нужный момент, очень легко может воспроизвести содержание этого намерения, если его спросят об этом [128]. По-видимому, для выполнения намерения только одной мобилизационной готовности памяти, как способности осуществить воспроизведение стимульного материала без искажений, в требуемом объеме в нужный момент недостаточно, требуется приложение волевых усилий для его сохранения.

В экспериментальных исследованиях Б. В. Зейгарник [106; 340] объектом выступали намерение и процесс его забывания. В опыте испытуемым предлагалось выполнять серию различных письменных заданий, каждое из которых должно было заканчиваться написанием своего полного имени и фамилии. Среди прочих заданий – от испытуемых требовалось изобразить свою монограмму. В результате намерение поставить подпись по окончании изображения монограммы почти всегда забывалось ими. Были выявлены факторы, влияющие на действенность намерения. Наиболее существенные из них – значимость намерения и его эмоциональная окрашенность [310]. Возможным объяснением этому может выступить незнание, непонимание слова «монограмма» и отсутствие у испытуемых навыков каллиграфии, неумения рисовать.

1.2 Как изучать намерение: возможные подходы

Для научного исследования самостоятельные цели человека являются довольно трудноуловимым предметом. Их изучение требует особого подхода к выбору адекватных методов и методик. Намерение относится к сфере явлений, исследование которых лабораторными методами сопряжено с большими, а в некоторых случаях даже с непреодолимыми трудностями [66]. Предпринимались попытки изучать намерение и особенности его реализации с помощью естественного эксперимента [12; 23; 47; 128; 158; 174; 277; 343], опроса и бесед [20; 34; 51; 127; 149; 305], проективных методик [141; 254; 291; 301].

Преимущество проективных методик заключается в том, что, получив с их помощью установку на свободное высказывание, испытуемый может выразить свои желания, цели. В основе этих методик лежит защитный механизм проекции как переноса субъективных состояний, чувств, желаний, намерений на «посторонний» объект [10]. Для запуска этого механизма в методиках используются неопределенные стимулы, которые испытуемому следует самостоятельно интерпретировать, дополнять, структурировать, развивать: сюжетные картинки, неоконченные предложения, неопределенные очертания, экспрессивное выражение. Использование проективных методик позволяет минимизировать социально одобряемые ответы, «обойти» психологические защиты с целью конкретизации представлений и косвенной оценки рефлексивности субъекта, произвольности, а, следовательно, и развития самосознания. Прямой метод оценки целей и намерений предполагает, что человек способен открыть, отрефлексировать и точно сообщить свои цели, делая это правдиво и без психологических защит, но этот процесс открыт для искажающих влияний, включая бессознательные (или неосознаваемые) мотивационные факторы, самообман или обман других. Для изучения намерений субъекта исследователи используют опросники, построенные на основе феномена проекции с применением неоконченных предложений [214; 332], либо моделирование будущей ситуации, в главной роли которой может выступать сам испытуемый или специально подобранные персонажи [31].

Прием моделирования будущей ситуации для изучения способности детей к внутреннему планированию как психологическому механизму образования и реализации намерения, возникающего в результате борьбы мотивов, успешно применялся в исследованиях Л. И. Божович [31]. Ис-

пытуемым младшего школьного возраста предлагалось закончить небольшие рассказы, в которых описывались знакомые им школьные ситуации. Герои историй ставились в условия выбора взаимоисключающих решений, подобно методике Л. Кольберга с использованием дилемм [225]: одно из них обуславливалось непосредственным желанием, другое связано с соображениями морального порядка. Персонажи имели тот же возраст и социальный статус, что и испытуемые. Далее перед школьником ставился вопрос: какое из решений следует предпочесть и почему? На основе полученных данных авторы сделали вывод о том, что «предвидение будущего имеет характер модели возможных жизненных ситуаций, способных вызывать определенные эмоциональные переживания» [31, с. 65]. Эти переживания – аффекты [31] – выступают в качестве дополнительных мотивов, побуждающих школьника к выбору поступка и к образованию соответствующего намерения. В результате исследований было уточнено и дополнено определение самого намерения, понимаемого теперь как «некоторая (пусть даже временная) функциональная система, в которой аффект и интеллект образуют единое нерасторжимое целое» [31, с. 67]. Отмечается [31], что значительную роль в моделировании предложенных ситуаций играет личный опыт испытуемого или опыт его сверстников, который он мог наблюдать. Отметим, что поступок, доставляющий радость, совершается без борьбы мотивов, а если удовольствие отдалено во времени, следует приложить волевое усилие и выбрать мотив «надо» наперекор мотиву «хочу». В этом случае в отдаленной перспективе, подчеркнем, без участия воли система функционировать не будет.

Рассматриваемый прием был использован в исследовании Ф. И. Иващенко и В. М. Сobotковской [117], посвященном проблеме мотивации воздержания подростков от асоциальных поступков в провоцирующих ситуациях. Учащихся опрашивали не об их поведении, а на предмет поведения другого подростка, их ровесника. Испытуемым предлагались две ситуации, явно провоцирующие к совершению противоправных поступков, после чего им следовало смоделировать поведение персонажа. В результате экспериментатор мог сделать вывод о намерениях самого испытуемого, их устойчивости, если такая ситуация возникнет перед ним. Как показали результаты исследования [117], испытуемые свой отказ от проступка мотивировали в первую очередь непосредственными или косвенными последствиями содеянного и лишь затем – нарушением норм и правил поведения. Полученные данные находят подтверждение в положении о внутреннем плане действия [52] как механизме реализации намерения [31].

Более полное изучение образования и динамики намерения возможно в эксперименте, организованном в естественных для испытуемого условиях. В психологии накоплен некоторый опыт организации экспериментальных исследований, посвященных проблемам природы намерений, их функциям и особенностям реализации, прежде всего [103].

Схемы описанных экспериментов [104] частично применялись в исследованиях Л. И. Божович, Л. С. Славиной [29], посвященных проблеме образования намерений и особенностей их исполнения у детей. Подход К. Левина [104] считался ими недостаточно полным и эффективным в силу того, что в нем игнорировался опыт человека, особенности его личности, имеющиеся у него потребности. Создаваемые исследователем в эксперименте потребности лишены жизненного содержания, в результате чего «он [К. Левин] не смог “перебросить мост” между истинными потребностями человека и создаваемыми в эксперименте “квазипотребностями”» [29, с. 18]. «Надо изучать реальные, формирующиеся в процессе жизни и деятельности человека потребности и мотивы. Моделировать их в эксперименте, а затем снова возвращаться к анализу их роли в поведении и деятельности индивида и устанавливать их функцию в формировании его личности» [29, с. 18].

Изучение целей и намерений, их превращение в мотивы поведения реализуются более успешно в естественных условиях, внутри той деятельности, которая привычна и известна испытуемому. Более того, как показано в исследовании Л. С. Славиной [277], глубокое изучение намерения, его динамики и особенностей реализации вне зависимости от его природы (самостоятельно принятое субъектом, либо сформированное экспериментатором) возможно в случае соответствия намерения актуальной или потенциальной потребности испытуемого.

Проблема создания естественных условий для изучения намерения и особенностей его реализации рассматривается Л. Дж. Квавилашвили [128]. Оптимальными условиями изучения особенностей выполнения человеком своих намерений возможно именно в ситуации, являющейся естественной для его проявления: «необязательно включение опытов в русло повседневной жизни, главное, чтобы исследуемое явление изучалось в естественной ситуации» [128, с. 142]. Сложность изучения намерения в естественных условиях заключается в том, что невозможно контролировать поведение испытуемого во время «латентного периода», когда он находится вне поля зрения экспериментатора.

Методика оценки личных стремлений Р. Эммонса [332; 347] также основана на приеме неоконченных предложений. После свободного составления перечня повседневных намерений, «личных проектов» респондент самостоятельно оценивает их по 17 шкалам: «радость», «огорчение», «амбивалентность», «важность», «успешность в течение последнего времени», «вероятность успеха», «влияние обстоятельств», «усилие», «трудность», «социальная желательность», «ясность», «прогресс», «внешняя причина», «внутренняя причина», «интроекция», «идентификация», «поддержка» [332, с. 346–356]. Далее, в специальной матрице он устанавливает взаимосогласованность / конфликтность целей, что позволяет ему уточнить содержание намерений, возможную их конфликтность при реализации. Подход Р. Эммонса [332] позволяет проследить степень стабильности намерений на определенных временных отрезках (от 1 до 6 месяцев). Намерения человека обладают определенной гибкостью, что обусловлено изменяемостью ситуации и особенностями личности. Стабильность целей личности может устанавливаться на уровне целевой системы: частные цели могут включаться в иерархию общих или исключаться из нее, однако более общие цели не изменяются.

Следует разграничить понятия «намерение» и «стремление». Этимологически «стремление» в русском языке происходит от праславянского *strymь* – «крутой»: в древнерусском – стрымление, словенском – *strmēti*, чешском – *strmēti*, в словацком *strimiet'* – «возвышаться», в польском *trzymić* – «торчать». Глагол «стремить» восходит к старорусскому «струмень», «струя» [306, с. 775] со значением «направленное движение». Во втором, переносном значении «стремление» означает настойчивое желание сделать что-либо, добиться чего-либо [218, с. 672; 303, с. 1019]. В английском языке существительное *striving* (рус. стремление) выражается в глаголе *strive* (рус. стремиться) [375] и имеет этимологические корни в древнефранцузском глаголе *estrite*, *estriſe* (борьба, битва, бой) от франкского *strid* – раздор, спор [376], а также в древнегерманском *strit*, *stritan* – бороться [375]. Вероятно, германские корни английского глагола *strive* не позволяют этимологически напрямую соотнести его с латинским аналогом *studium* – старание, усердие, рвение; влечение, стремление, страсть [63, с. 959], вариацией которого вместе с тем является *studiose* (старательно, усердно, ревностно; намеренно, умышленно) [63, с. 959]. В латинском изложении близкими по смыслу к английскому *strive* являются *strenue*, *strenuitas*, *atis* – деятельный характер, рвение, усердие, бодрость, проворство [63, с. 957]. Следует отметить, что преимущественно в различных

праязыках и современных языковых группах выделяются две общности: фонетическая – сочетание «стр-», «*str-*», и семантическая – приведенные выше примеры характеризуют активность, интенциональность, инициативность, волю человека как субъекта деятельности.

В психологии «стремление» трактуется в широком смысле как зонтичный термин для определения актуализированных мотивационных образований – влечений, желаний, намерений, интересов, страстей, идеалов, склонностей, суть которых в потребностном отношении человека к миру [32]. В узком – как первичное побуждение, чувственное переживание потребности, тяготение к объекту. Форма выражения стремления определяется в зависимости от меры его осознания: влечение или желание [246]. В зарубежной психологии стремление не дифференцируется и объясняется через такие понятия, как «желание», «надежда», «намерение», «цель» [253, с. 322]. Осознанное стремление, с нашей точки зрения, требует включения волевого компонента, особенно в таком его проявлении, как намерение.

Намерение как одно из проявлений стремления – мотивационное образование направленности личности, имеющее более инструментальной характер, возникающее в случае отдаленности цели во времени и предполагающее конкретный план действий, продуктивные представления о необходимых условиях достижения цели.

«Метод мотивационной индукции» – «ММИ» (методика «*Metode d'Induction Motivationnelle*») Ж. Нюттена – основана на приеме неоконченных предложений [363; 364]. С ее помощью возможно диагностировать целевые компоненты деятельности и временную перспективу личности как совокупность «проектов»; фиксируется лишь наличие цели и стремления, сферы жизни и деятельности, в которые будут направлены действия субъекта. Однако за рамками опроса остается природа стремления и его динамика – устойчивость. Методика «ММИ» [214; 364] успешно применялась в психологических исследованиях профессиональных склонностей [219], мотивации учения младших школьников [194], мотивации и временной перспективы школьников [301], способности прогнозирования [254], мотивационно-смысловых интенций [291], что указывает на ее апробированность в условиях русскоязычной литературной традиции, надежность получаемых с ее помощью данных.

Для определения особенностей намерения старших подростков заниматься СВ был проведен анализ исследований по СВ [111; 142; 143; 261; 283; 334], согласно которым систематическая самовоспитательная

деятельность характерна для юношеского возраста, но требует руководства или контроля со стороны взрослого. Как показало настоящее исследование, намерение изменить себя и первые попытки выполнить его появляются раньше – в подростковом возрасте. Содействовать СВ подростка необходимо вовремя. Недостаток внимания к его развитию, отсутствие доверительных отношений с ним приводят к стихийным и не всегда успешным попыткам самостоятельно реализовать намерение работать над собой [66; 69].

Для определения места намерения заниматься СВ среди прочих мотивационных образований старших подростков в обсуждаемом исследовании была использована методика «ММИ» [214; 363; 364], представляющая собой набор из 30 стимульных предложений, 20 предложений: положительного характера («Я намерен...», «Я хочу...», «У меня есть большое желание...») и 10 – отрицательного («Я не хочу...», «Я не желаю...»).

Для заинтересованных лиц приводим методику полностью.

Инструкция для учащихся: «Вам предлагается принять участие в психологическом исследовании. Ваше участие имеет большое значение, но оно будет полезно только в том случае, если вы отнесетесь к нему серьезно и искренне. Для ответов вам предлагаются незаконченные предложения, которые нужно закончить. Долго не думайте над каждым предложением. Писать следует о том, что первым приходит в голову. Важно, чтобы вы писали о том, что вас действительно волнует, к чему вы стремитесь, о своих мечтах, желаниях. Ваши работы не оцениваются и никому не будут показаны».

Стимульный материал

Предложения положительного характера

1. Я надеюсь...
2. Я очень хочу...
3. Я намереваюсь...
4. Я мечтаю...
5. Я стремлюсь...
6. Я буду очень доволен (-на), если...
7. Я хочу...
8. Я все сделаю для того, чтобы...
9. У меня есть большое желание...
10. Мне очень понравилось бы...
11. Я бы так хотел (-а)...
12. Я стремлюсь...

13. Я решил (-а)...
14. Я буду очень рад (-а), если...
15. Я имею определенное намерение...
16. Я сделаю все возможное, чтобы...
17. Я буду очень рад (-а), если мне разрешат...
18. Я бы ничего не пожалел (-а) для того, чтобы...
19. Я всем сердцем надеюсь...
20. Я всеми своими силами стремлюсь...

Предложения отрицательного характера

1. Больше всего я буду расстроен (-а), если...
2. Я не желаю...
3. Я буду протестовать, если...
4. Мне не понравится, если...
5. Я стараюсь избежать...
6. Я боюсь, что...
7. Я буду очень жалеть, если...
8. Я не хочу...
9. Мне не нравится думать о том, что...
10. Я бы не хотел (-а)...

Схема обработки данных «ММИ» приведены в таблицах 1.1 и 1.2.

Таблица 1.1 – Темпоральный код

Тип кода	Индекс	Содержание
Календарные периоды	<i>T (test)</i>	настоящий момент, время проведения ММИ
	<i>D (day)</i>	течение дня
	<i>W (week)</i>	ближайшая неделя
	<i>M (month)</i>	ближайший месяц
	<i>Y (year)</i>	в течение года, через год
Временные периоды социальной и биологической жизни	<i>E (education)</i>	период обучения
	<i>E₀</i>	дошкольный возраст
	<i>E₁</i>	младший школьный возраст (6-12 лет)
	<i>E₂</i>	обучение в средней и старшей школе (12-18 лет)
	<i>E₃</i>	профессиональное образование (18-25 лет)
	<i>A (adult)</i>	период продуктивной жизни, или взрослость
	<i>A₀</i>	переход к взрослой жизни (соответствует периоду <i>E₃</i> у тех, кто не получает профессионального/высшего образования)
	<i>A₁</i>	первый период социальной автономии (25-45 лет)
	<i>A₂</i>	второй период социальной автономии (45-65 лет)
	<i>O (old)</i>	«третий возраст», старость
	<i>L (life)</i>	мотивационные объекты, относящиеся ко всему периоду предстоящей жизни, точная локализация затруднительна
	<i>l</i>	мотивационные объекты о желаниях обладать теми или иными качествами, свойствами, умениями, приобретению которых не ограничено во времени
	<i>P (past)</i>	упоминания о прошлом
	<i>x</i>	мотивационные объекты, не укладывающиеся на жизненную шкалу личности и связанные не только с жизнью отдельного человека, но и с жизнью других людей, всего человечества

Таблица 1.2 – Код анализа содержания мотивации

Индекс		Содержание	Пример
1		2	3
<i>S (Self)</i>		тот или иной аспект личности самого субъекта	«Быть умным», «Быть красивой»
целостная личность	<i>S (Self)</i>	«Я» как целое, без конкретизации	«Быть счастливым»
	<i>Sc (self-concept)</i>	Я-концепция, представление или восприятие человеком самого себя	«Быть самодостаточным»
	<i>Spre (self-preservation)</i>	защита «Я», самозащита	«Не болеть»
	<i>Sout (personal autonomy)</i>	личностная автономия, независимость	«Делать что хочу», «Сам себе голова»

Продолжение таблицы 1.2

1		2	3
характеристики личности	<i>Sph</i> (physical)	мотивация, относящаяся к физическим характеристикам субъекта	«Быть красивой», «Похудеть»
	<i>Sapt</i> (aptitudes)	способности, специальные умения	«Говорить на разных языках», «Что я не умею играть на фортепиано»
	<i>Scar</i> (character)	характер и черты личности, не относящиеся к способностям и умениям	«Иметь хороший характер», «Быть настойчивым»
<i>SR</i> (Self-realization)		активность, связанная с саморазвитием, самореализацией, развитием личности, каких-либо ее сторон	«Изменить характер», «Стать хорошим человеком»
<i>R</i> (Realization)		всякая активность, направленная на:	
<i>R₁</i>		активность вообще	«Починить велосипед»
<i>R₂</i>		профессиональная деятельность	«Защитить диссертацию»
<i>R₃</i>		учебная деятельность	«Подтянуть математику»
<i>C</i> (Contacts)		контакты с другими людьми, общение:	
<i>C₁</i>		контакты с другими людьми	«Погоулять с друзьями»
<i>C₂</i>		ожидания от других людей, реципрокный контакт	«Чтобы одноклассники со мной общались»
<i>C₃</i>		цели для третьих лиц	«Чтобы бабушка не болела»
код персон	<i>e</i> (erotic)	социальные контакты с лицами противоположного пола	
	<i>f</i> (family)	взаимоотношения между членами семьи (в широком понимании)	
	<i>p</i> (parental)	контакты между родителями и детьми, матерью/отцом и ребенком	
	<i>a</i> (amity)	отношения с друзьями	
	<i>gr</i> (group)	взаимоотношения с локальной группой (класс, спортивная секция, односельчане и др.)	
	<i>pl</i> (people)	взаимоотношения с большой группой (народ, страна)	
	<i>in</i> (intimates)	взаимоотношения в замкнутых формальных группах (военные в казарме, учащиеся класса)	
	<i>g</i> (general)	отношение к людям вообще	
	<i>so</i> (society)	взаимоотношения с обществом вообще, как организованному единству или определенному типу общества (например, общество потребления)	
	<i>x</i> (unknown)	отношение к неизвестным людям, иностранцам, врагам и т.д.	

Окончание таблицы 1.2

тип социальных контактов	1	2	3
	<i>int (intimate)</i>	интимный социальный контакт	
	<i>alt (altruistic)</i>	контакт, направленный на интересы других людей	
	<i>eg (egocentric)</i>	эгоцентрический социальный контакт, стремление к установлению лидерства своего мнения	
<i>E (Exploration)</i>		активность, связанная с познанием, получением информации	«Хорошо разбираться в тригонометрии»
<i>T (Transcendental)</i>		цели, имеющие религиозную, экзистенциальную или трансцендентальную природу	«Найти смысл жизни»
<i>P (Possessions)</i>		стремление к обладанию чем-то материальным, приобретение материальных ценностей	«Чтобы мне купили новый телефон»
<i>L (Leisure)</i>		активность, связанная с отдыхом, развлечениями	«Поехать на море»
<i>Tt (Test)</i>		все, что касается ситуации тестирования	«Закончить тест побыстрее»
<i>U (Unclassified)</i>		бессмысленные, неклассифицируемые ответы	

Методика «ММИ» основана на концепции временной перспективы: события со своими временными знаками находятся в перспективе подобно объектам, существующим в пространстве. Присутствие во внутреннем плане этих разно удаленных во времени мотивационных объектов и создает временную перспективу. Вместе с тем экспериментальные исследования Л. И. Божович [31] в области произвольного поведения школьников показали, что намерение всегда предполагает «внутренний план действий», и успех его выполнения во многом зависит от уровня развития умения ребенка его построить. Умение действовать во внутреннем плане выступает в качестве общего психологического механизма, регулирующего деятельность и поведение в соответствии с самостоятельно принятым намерением [254]. Использование проективного подхода обосновывается тем, что он дает возможность испытуемому свободно выражать свои цели, намерения, желания и, по сути, задает лишь общую установку на вербализацию интенции [66].

Для анализа полученных материалов разработаны два кода – темпоральный и код анализа содержания мотивации [214]. Операция кодирования состоит в том, чтобы каждому мотивационному объекту (цели, стремлению, мечте), о котором думает субъект, приписать свой временной знак, даже если он не указывает точного времени его реализации. Мотивационные объекты могут располагаться в психологическом будущем, настоящем или прошлом. Безотносительно к временной локализации «мотивационные объекты» [214; 300; 364] могут быть классифицированы по содержанию в соответствии с кодом анализа содержания мотивации. Ж. Нюттоном выделяется 10 главных категорий, имеющих значение для кодирования содержательной стороны мотивации.

1.3 О том, как использовалась методика Ж. Нюттена: для любознательных

На начальном этапе реализации методики важной задачей выступало налаживание психологического контакта с учащимися. Известно, что личность активно защищает себя от вторжения в свой внутренний мир другого человека, и не только постороннего [214; 300; 332; 347]. Особенно это характерно для подростков: не имея доверительных отношений с взрослым, они обычно не идут на контакт, «не раскрываются». Между тем «установление изначального контакта и его поддержание во многом определяют сам процесс взаимодействия» [113, с. 36]. Для налаживания психологического контакта мы предварительно посещали уроки и классные часы, беседовали с подростками об их школьных успехах, неудачах, затруднениях в учении, общении с родителями, учителями. Таким образом, создавалось у подростков положительное отношение к участию в опросе [66].

После небольшой вступительной беседы и инструкции о содержании работы с методикой «ММИ» подросткам предлагалось дописать неоконченные предложения в специальном бланке любым образом: ни в инструкции, ни в одном из начатых предложений не было указания, что именно нужно писать. Отметим, что подобный подход вызвал у подростков затруднения. В ходе работы некоторые из респондентов выражали их в слух: [Мне сложно это написать...], [Так много предложений. У меня столько желаний нет], [Это очень трудное задание!]. В таких случаях им предлагалось закончить те предложения, которые, по их мнению, им по силам, а затем вернуться к пропущенным. При обработке данных нас в первую очередь интересовала содержательная сторона ответов [66]. Все полученные ответы были проанализированы с применением кода содержания мотивации [3; 6; 301].

В таблице 1.3 представлены наиболее часто упоминаемые высказывания (1 и 2 серия ПИ, 2006 г., 2019 г.). В ходе обработки полученного материала нами введена категория анализа содержания ответов – «Физическая культура» [66].

Таблица 1.3 – Результаты кодировки данных методики «ММИ», $N_{выск} = 7545$

Категория анализа содержания	ПИ-1, $n=80$ чел.		ПИ-2, $n=80$ чел.		Наблюдаемое значение Z_n	$p>$
	единиц квантификации	% по категории	единиц квантификации	% по категории		
Учение ($R3$)	562	14,95	499	13,18	0,66	0,05
Личность испытуемого (S)	496	13,19	502	13,26	0,01	0,05
Общение со сверстниками ($C1$)	478	12,71	482	12,74	0,05	0,05
Общение со взрослыми ($C3$)	456	12,13	467	12,33	0,09	0,05
Саморазвитие (SR)	436	11,59	459	12,13	0,18	0,05
Приобретение материальных ценностей (P)	404	10,75	469	12,39	0,73	0,05
Отдых, развлечения (L)	402	10,69	428	11,31	0,27	0,05
Профессиональная деятельность ($R2$)	348	9,25	334	8,82	0,18	0,05
Физическая культура (Sp)	178	4,74	145	3,83	0,39	0,05
Итого	$n = 3760$	100	$n = 3785$	100		

Наиболее многочисленной по упоминанию старшими подростками в ПИ-1 оказалась категория «Учение» ($R3$), в ПИ-2 наблюдается незначительное смещение к категории «Личность испытуемого (S)» (таблица 1.3). По-видимому, значение успешности в учении для подростка создается образовательной направленностью работы школы, учителей и родителей. Мотивированность на успешность в учении нередко имеет внешний источник: на требование взрослых «быть лучшим, успешным», «хорошим мальчиком / девочкой» учащиеся отвечают именно намерением лучше учиться, подразумевая под этим старательное выполнение домашних заданий, усвоение заданного учебного материала, следование правилам поведения в школе. Типичные ответы подростков (здесь и далее – стилистика высказываний респондентов сохранена): «*Я стремлюсь... [...хорошо закончить четверть]*», «*Я хочу... [...с отличием закончить школу]*», «*Я намерен... [...не огорчать родителей «двойками», «тройками», «четверками»]*» [66].

Многочисленность ответов в категории «Личность испытуемого» (S) указывает на закономерную направленность сознания старших подростков на свой внутренний мир. Они проявляли повышенный интерес к анализу собственных действий и поступков, познание своих качеств и их проявление в разных жизненных ситуациях, своего развития в целом, что

может выступать предпосылкой образования намерения заниматься СВ. Высказывания в категории «Личность испытуемого (S)» косвенно связаны с категорией «Саморазвитие» (SR): «Я решил... [...стать стремительным и целеустремленным]», «Я стремлюсь... [...быть умным, но не получается]», «Я хочу... [...стать более усидчивым]».

Содержательный анализ ответов в категориях «Общение со сверстниками» (C1), «Общение с взрослыми» (C3) показывает, что намерения респондентов связаны с недопущением или разрешением межличностных конфликтов: «Я стараюсь... [...разбираться в конфликтах с друзьями мирным путем]», [...избежать ссор с друзьями]», «Я делаю все возможное, чтобы... [...быть приятной своим друзьям]». Старшие подростки стремились наладить конструктивные взаимоотношения со взрослыми, в первую очередь с родителями: «Я стремлюсь... [...помогать родителям]», «Я стараюсь избежать... [...ссор с родителями]», «Я хочу... [...не огорчать родителей оценками]»). Примечательно, что из всего множества собранных ответов в ПИ-1 и ПИ-2 при специальном анализе выделено только 4% и 3% ответов по поводу налаживания отношений с учителями: «Я хочу... [...чтобы классный руководитель стал другим]», «Я стремлюсь... [...не огорчать Марину Валерьевну, чтобы она от нас не ушла]». Определенно респонденты имеют разный опыт в налаживании отношений и разрешении конфликтов с родителями, но не с учителями.

Больше половины старших подростков указало на свои намерения работать над собой («Саморазвитие» (SR): «Я стремлюсь... [...стать лучше]», «Я хочу... [...быть более спокойным]», «Я не хочу... [...иметь вредные привычки]», «Я решил... [...измениться]», «Я хочу... [...стать более настойчивым]». Учащиеся осознают СВ как способ достижения значимых для них целей. Вероятно, некоторые из них предпринимали попытки или пытаются реализовать свое намерение заниматься СВ [66].

Часть ответов респондентов указывает на их намерения заниматься физической культурой (Sp). Первые попытки подростка заниматься СВ проявляются именно в физическом самосовершенствовании [135; 262; 264]. Намерения подростков заниматься физическим СВ часто обеспечены: неудовлетворенностью телесным обликом, его несоответствием социальным стереотипам и стандартам, что не требует сложных рефлексивных действий самоанализа, самопознания, самонаблюдения – во-первых, доступностью средств СВ и «осязаемостью» результатов работы над собой – во-вторых [66].

Полученный с помощью методики «ММИ» материал указывает лишь на наличие тех или иных мотивационных образований у респондентов. Однако цель проведенного исследования требовала детального рассмотрения намерений старших подростков заниматься СВ: особенностей их реализации, трудностей, выступающих причинами угасания намерения. Такого рода информацию добыть с помощью методики «ММИ» не удалось. Выполненный анализ высказываний подростков показал, что работа над собой достаточно актуальна для них. По всей видимости, СВ приобретает для них все большее значение. Не значимо, но различаются между собой участники ПИ-1, ПИ-2: подростки 1 серии отдавали приоритет показателю «Учение» (*R3*), второй – показателю «Приобретение материальных ценностей» (*P*). Коммерциализация повседневности делает свое дело [66].

Обобщая вышеизложенное, резюмируем:

- среди опрошенных старших подростков выявлена мотивированность на самопознание и самоизменение, оценивание собственных поступков, действий, отношений. Анализ планов воспитательной работы школы, классных руководителей, социальных педагогов, педагогов-психологов, беседы (нестандартизированные, индивидуальные) с учителями и учащимися показали, что содействию подросткам в СВ уделяется недостаточно внимания, тем самым упускаются из виду собственные намерения подростка заниматься СВ;

- наиболее значимыми сферами жизни, с которыми старшие подростки связывают свои намерения, являются учение, взаимоотношения со сверстниками и взрослыми. Значимость учения для старшего подростка, вероятно, сформирована образовательной направленностью школы и отношениями с родителями. В приоритетах направлений жизни и деятельности респондентов обеих серий ПИ значимых различий не выявлено, однако обнаружено смещение приоритетов подростков 2 серии с учения на приобретение материальных ценностей, отдых и развлечения.

1.4 Немного о нашем опроснике

Для определения содержания СВ, состояния намерения заниматься СВ, дальнейших планах учащихся – уровня их вовлеченности в СВ – разработан и апробирован авторский (Ф. И. Иващенко, А. З. Джанашиа) экспериментальный опросник «УВСВ» [188] как инструмент сбора эмпирических данных, указывающих, с одной стороны, на состояние самовоспитательной деятельности подростков, с другой – на дальнейшие планы (намерения) испытуемых.

Полное изложение опросника «УВСВ» приведено ниже (табл. 1.4).

Инструкция для учащихся: «Ребята, в нашем университете мы готовим учителей для вас. Я хочу поближе познакомиться с вами, вашим классом, вашей школой и задать вам несколько вопросов.

Каждый человек в вашем возрасте, это вы знаете и по себе, испытывает трудности в общении со взрослыми. Встречает затруднения и в учении. Вам будет предложено несколько вопросов. Прошу вас отвечать на вопросы искренне, как есть на самом деле. Для нас правильных и неправильных ответов нет. Ваши ответы не оцениваются и никому не будут показаны. Все ли понятно?

Отвечать будете письменно. На листе для ответов укажите дату; указывать свое имя и фамилию необязательно: можете подписывать, можете не подписывать. Старайтесь быть самостоятельными, не советуйтесь друг с другом».

В рамках ПИ определен уровень вовлеченности подростков в СВ (УВСВ) и их намерения. Вовлеченность рассматривается как опыт подростка в управлении собственным поведением, деятельностью и развитием. В монографии вовлеченность подростка в СВ не подобна содержанию «вовлеченности» (англ. *commitment*) в теории жизнестойкости личности [359; 360], рассматривающей ее как включенность в события своей жизни, деятельности и получение удовольствия от этого.

На основе анализа исследований [29; 40; 143; 244; 262; 284; 297; 302] разработка и апробация опросника составила три этапа.

На *первом этапе* на основе результатов теоретико-библиографического анализа, нестандартизированного наблюдения за деятельностью и поведением учащихся в школе подбирались и модифицировались вопросы, прямо или косвенно связанные с пониманием подростками содержания СВ [188; 189], выявлением уровня их вовлеченности в СВ, удовлетворенности взаимоотношениями со сверстниками и взрослыми, учебной деятельностью; дальнейших планов (намерений) в случае неудовлетворенности в значимых сферах жизни и деятельности.

Таблица 1.4 – Бланк опросника «УВСВ»

1. Доволен (-а) ли ты своими отношениями со сверстниками?		
Да, полностью	Не очень, могло быть и лучше	Нет
	1.1 Что ты планируешь делать, чтобы их улучшить?	
2. Доволен (-а) ли ты своими отношениями с родителями?		
Да, полностью	Не очень, могло быть и лучше	Нет
	2.1 Что ты планируешь делать, чтобы их улучшить?	
3. Доволен (-а) ли ты своими отношениями с учителями?		
Да, полностью	Не очень, могло быть и лучше	Нет
	3.1 Что ты планируешь делать, чтобы их улучшить?	
4. Доволен (-а) ли ты своей успеваемостью?		
Да, полностью	Не очень, могло быть и лучше	Нет
	4.1 Что ты планируешь делать, чтобы ее улучшить?	
5. Воспитываешь ли ты себя сам (-а)?		
Да	Нет	Я пробовал (-а), но у меня не получается Я бросил (-а)
5.1 Что именно пытаешься изменить в себе?	5.2 Почему?	
	5.3 Что конкретно ты планируешь делать в дальнейшем?	

На *втором этапе* реализовывалась апробация опросника, проводилась диагностика с использованием методик «УСК», «ВСК». Апробация вопросов выполнялась двумя путями: *первый* – методом психологической экспертизы по схеме Э. Пунга [4]: испытуемым (1 серия, 2006 г., $n = 38$; 2 серия, 2019 г., $n = 36$) предлагалось ответить устно на вопросы, озвученные вслух. Анализ уточняющих вопросов и ответов позволил модифицировать основные вопросы, сложные для восприятия и понимания, либо исключить вопросы, неадекватные задачам исследования. *Второй путь* – проведение пробных опросов: индивидуально (1 серия, 2006 г., $n = 12$; 2 серия, 2019 г., $n = 12$) и в подгруппах по 5-7 человек (1 серия, 2006 г., $n = 68$; 2 серия, 2019 г., $n = 68$). На основе анализа уточняющих вопросов и реплик респондентов, их письменных ответов была выполнена модификация вопросов опросника. Второй подход позволил апробировать структуру опросника, инструкцию к нему и оформление бланка (Таблица 1.4) [188].

Апробация и оценка надежности опросника «УВСКВ» выполнялись в обеих сериях эксперимента ($N = 160$; таблица 1.5). В каждой серии на одной и той же выборке проведены два среза с временным интервалом в 6 месяцев, что обеспечивало исключение ситуации припоминания учащимися своих прежних ответов и использования их при повторном срезе. Проявления социальной желательности минимизировались за счет проведения на первом этапе исследования работы по налаживанию с респондентами психологического контакта [113], добровольность участия в исследовании, готовность учащихся к сотрудничеству с исследователем, желание получить ответы на сложные и значимые для них вопросы, выразить и оценить важные аспекты своего поведения, деятельности, взаимоотношений. Такая организация позволила считать результаты двух срезов независимыми и рассчитать ретестовый коэффициент надежности. Устанавливалась стабильность опросника – коэффициент устойчивости, равный корреляции показателей испытуемых тех же групп в обеих сериях с применением r -Спирмена (таблица 1.5), свидетельствующая о надежности опросника [188].

Таблица 1.5 – Устойчивость опросника «УВСВ», $N = 160$

Категория	Показатели устойчивости опросника	
	ПИ-1, $n_1=80$	ПИ-2, $n_2=80$
Удовлетворенность взаимоотношениями со сверстниками	0,96*	0,99*
Удовлетворенность взаимоотношениями с родителями	0,74*	0,99*
Удовлетворенность взаимоотношениями с учителями	0,99*	0,99*
Удовлетворенность успеваемостью	0,96*	0,99*
Вовлеченность в СВ	0,96*	0,89*

Примечание – * – $p < 0,05$.

На *третьем этапе* содержание и количество высказываний определено контент-анализом. Анализ и обобщение собранных ответов с помощью авторского экспериментального опросника «УВСВ», учет психологических возможностей учащихся подросткового возраста, существующие традиции проведения качественных исследований в отечественной [211; 278; 283; 323; 327] и зарубежной [227; 349; 350; 367] педагогической психологии позволили установить, что по вовлеченности в СВ подростки находятся на разных уровнях. Анализ письменных ответов проводился по следующим параметрам:

- удовлетворенность в значимых сферах жизни подростка (взаимоотношения со сверстниками, с взрослыми, в учении, а также субъективные описания причин неудовлетворенности);

- вовлеченность старших подростков в СВ;

- содержание СВ подростков;

- описания причин неудач в СВ либо отказа от работы над собой;

- намерения подростков: их наличие и содержание [188].

Содержательная характеристика УВСВ приведена в таблице 1.6.

Таблица 1.6 – Характеристика УВСВ старших подростков [89]

УВСВ	Характеристика
Высокий	активное/устойчивое/рефлексируемое СВ подростка, осознается им как работа над собой, вербализуется содержание СВ и намерений; намерение заниматься СВ имеет устойчивый характер
Средний	промежуточное/неустойчивое (эпизодическое) СВ подростка, имеет неустойчивый характер, либо ранее предпринимались попытки работать над собой; подросток осознает свои неуспехи в значимых сферах жизни и деятельности, намерение заниматься СВ неустойчиво
Низкий	пассивное/случайное/нерефлексируемое СВ, при котором подросток попыток самоизменения ранее не предпринимал; намерение заниматься СВ не вербализуется (отсутствует), значение СВ подростком не осознается

В результате анализа сделаны предварительные выводы: подростки в целом имеют адекватные представления о сущности СВ как деятельности, направленной на самоизменение [189]; по вовлеченности в СВ подростки находятся на разных уровнях; содержание и состояние дальнейших планов неодинаково.

Для проверки валидности опросника по признаку «Вовлеченность в СВ» осуществлялась сопоставлением с показателями валидных методик, изучающих интегративные конструкты личности: интернальность / экстернальность – «УСК» по шкалам «Ио», «Ид», «Ин» [15; 366], и волевой самоконтроль по шкалам методики «ВСК» по «ВСКо», «Н», «СОбл» [102] с применением *H*-Краскела-Уоллеса [99]. Результаты статистического анализа позволили сделать вывод о частичном наличии достоверно значимых различий по диадам показателей (таблица 1.7). Подростки с высокими показателями по УВСВ чаще проявляют интернальный общий уровень субъективного контроля, в области достижений [188].

Таблица 1.7 – Устойчивость опросника «УВСВ», $N=160$

Диада	Показатели устойчивости	
	ПИ-1, $n_1=80$	ПИ-2, $n_2=80$
Ио – вовлеченность в СВ	22,11**	21,35**
Ид – вовлеченность в СВ	17,72**	11,18**
Ин – вовлеченность в СВ	5,14	6,65*
ВСКо – вовлеченность в СВ	0,27	0,14
Н – вовлеченность в СВ	0,32	0,12
СОбл – вовлеченность в СВ	0,30	0,09

Примечание – ** – $p < 0,01$; * – $p < 0,05$.

При разработке содержания и структуры опросника принимались во внимание результаты исследований разных лет [51; 57; 67; 107; 134; 143; 173; 210; 222; 230; 236; 262; 263; 277; 284; 290; 300; 305; 347], предлагавшие те или иные инструменты сбора фактов, мониторинговые сведения о СВ учащихся и их намерениях. Это послужило обеспечению содержательной валидности, то есть отражению в содержании вопросов представлений респондентов о работе над собой, об их дальнейших планах (намерениях) в случае неудовлетворенности в той или иной сфере отношений и деятельности [125]. В содержании опросника отражены ключевые стороны предмета исследования: СВ как деятельности, намерения подростка, что обеспечивалось теоретическим анализом существующих положений и взглядов, эмпирических исследований об особенностях целеполагания

в подростковом возрасте, направленности личности, типичных стремлениях подростков.

Эмпирическая валидность [95; 207] опросника оценивалась с учетом двух критериев: 1. Экспериментального – повторяемость результатов обеих серий ПИ, КЭ, ФЭ с испытуемыми ЭГ и КГ (независимые выборки); 2. Рефлексией и групповым обсуждением успешности освоения экспериментальной программы участниками ФЭ.

Обобщая вышеизложенное, резюмируем:

– процедура разработки и апробации экспериментального опросника «УВСВ» позволяет рассматривать его как надежный инструмент сбора данных о вовлеченности старших подростков в СВ и его содержании, субъективных представлениях о причинах неудач либо отказа от работы над собой, намерениях подростков заниматься СВ. Структура опросника логически выстраивает опрос или беседу с подростком в определении УВСВ и дальнейших планов; позволяет систематизировать и точнее анализировать содержание собранных материалов.

1.5 Намерение не выполняется, почему?

При чем здесь воля?

Причины невыполнения человеком жизненных планов и намерений рассматриваются с точки зрения концепции временной перспективы личности [12; 53; 54; 166; 224; 254; 273]. Способность человека «располагать» во времени промежуточные цели позволяет ему распределять усилия в достижении конечного результата. Понятие о временной перспективе обсуждалось в рамках левиновской концепции целенаправленного поведения и понимается как совокупность представлений личности о своем психологическом будущем и прошлом в момент настоящего [105; 106]. Эти идеи подтвердились в исследованиях Б. В. Зейгарник [103; 106] в контексте изучения уровня притязаний личности.

Используется и более широкое понятие – «временная транспектива» [53; 166; 272; 223], понимаемое как общность представлений личности о прошлом, настоящем и будущем, латентно присутствующих в сознании на протяжении всей жизни человека. Характеристики временной перспективы личности трансформируются под влиянием различных факторов. Отмечается возрастная динамика развития представлений о прошлом и будущем [254]. Временная перспектива личности зависит от

ситуаций, в которых оказывается человек, и психических состояний, вызываемых этими ситуациями. Например, при депрессивных состояниях наблюдается устойчивое сокращение глубины временной перспективы личности. В перспективу включаются элементы прошлого (происходит смешение перспективы и ретроспективы), наблюдается так называемый «невроз антиципации» – ожидание конфликтов и травматического опыта. Среди подростков с устойчивым девиантным (делинквентным) поведением глубина временной перспективы может сужаться до представлений о себе не более чем на один день в будущем [120; 121; 254].

В связи с образованием и выполнением намерения особый интерес представляет процесс разворачивания временной перспективы личности: включающей стратегический аспект – глобальные жизненные планы, направленность личности, и операциональный аспект – целеполагание и планирование собственной деятельности и поведения [12]. Составляющими содержания временной перспективы являются цели и намерения. Успешность выполнения намерения во многом зависит от способности субъекта детально построить временную перспективу на операциональном уровне, то есть иметь четкий внутренний план действий [28; 52; 231], исполнение которого требует обращения к воле для «подкрепления» процесса инициации и реализации деятельности.

Наиболее ранние труды по проблеме воли, как и во всей психологии, выполнены Аристотелем, полагавшим что воля – процесс, имеющий общественную природу; принятие решения связано с пониманием человеком своих общественных обязанностей. Все действия человека делятся на произвольные и произвольные в зависимости от того, где находится основание действия: вне субъекта или в нем самом. Действия произвольные и действия волевые – понятия не тождественные. Волевыми являются только действия по разумному стремлению. Они называются намерением и являются результатом тщательного взвешивания мотивов – делиберации. Волевые действия направлены на будущее. В них есть разумный расчет, поэтому, где нет разума, там нет воли (у животных, умалишенных). Волевое действие, тщательно рассчитанное, является свободным и ответственным. Поэтому во власти человека совершение как прекрасных действий, так и постыдных: порок и добродетель одинаково свободны, их психологический механизм одинаков. Привычное поведение он считал таким же волевым, как и сознательно регулируемое, ибо привычки, как и образцы для подражания, человек сознательно выбирает и потому может отвечать за собственные поступки. Возможна двойная

регуляция поведения – как эмоциями, так и разумом. Истинную свободу и ответственность может дать только разумная регуляция их не может быть у человека, поддающегося аффектам. Свобода возможна только при разумной регуляции поведения.

В истории проблемы воли человека выделяется три парадигмы. Первая, исторически наиболее ранняя – мотивационная, согласно которой воля выполняет побудительную, то есть мотивационную функцию. Мотивационный подход к воле, осмысленный в психологии позже как самодетерминация, актуален и в современных психологических исследованиях [166; 110; 356; 368].

Согласно второму подходу [91; 110] воля рассматривается как «свободный выбор», как самостоятельное образование, оказывающее значимое влияние на все другие психические процессы и состояния, выбор мотивов, целей и соответствующих ей действий.

Третья парадигма [18; 110] определяет волю как инструмент регуляции исполнительной части целедостигающих действий. Считается, что воля связана с мотивацией, но определяет способность личности к преодолению препятствий в случае, если исполняемое действие не совпадает с мотивами. Согласно исследованиям [158] действия человека побуждаются не предметом «настоящей» потребности (мотивом), а предметом намерения (целью), причем необходимым условием побуждения является актуальность побудителя, с чем сложно не согласиться.

В фундаментальном определении воля трактуется как «деятельная сторона разума и морального чувства, управляющая движением во имя того или другого, и часто наперекор даже чувству самосохранения» [274, с. 121]. В настоящем исследовании мы придерживаемся определения воли как способности человека действовать в направлении сознательно поставленной цели, преодолевая при этом внешние и внутренние (психические) препятствия [118]. Характеристикой волевой сферы личности являются волевые качества, имеющие разный уровень сформированности в тот или иной период онтогенеза, проявляющиеся как особенности волевой регуляции человеком своего поведения и деятельности в конкретных условиях. В частности, настойчивость понимается как устойчивое стремление к достижению отдаленной во временной перспективе цели, несмотря на возникающие объективные и субъективные препятствия и трудности. Самообладание – способность человека сохранять эмоционально-волевою и интеллектуальную устойчивость в специфических ситуациях: неопределенности, экстремальности [118, с. 186–187].

Устойчивость / неустойчивость намерения заключается в признании основной причиной этого недостаточность развития волевых качеств [28; 267]. Следование принятому самостоятельно намерению всегда требует от личности волевых усилий – настойчивости, так как предстоит противостоять желанию прекратить делать нужное и не совсем привлекательное действие. Настойчивость связывается с преодолением затруднений при достижении отдаленной во времени цели [259, с. 601]. Нередко для достижения конечной цели, находящейся в определенном временном отдалении, требуется реализация некоторых промежуточных. Представление о конечном результате, эмоциональная окрашенность успешного завершения являются источником настойчивости в движении к поставленной цели сквозь ряд промежуточных.

Интенция как намерение является целостным самостоятельным психическим образованием, выступающим внутренней детерминантой активности человека. Исследования намерения, какой бы характер они ни носили – теоретический или эмпирический, – пытались решить два основных вопроса: о природе намерения человека; об особенностях его исполнения. Несмотря на некоторые разногласия в определении причин невыполнения намерений, большинство авторов [28; 276; 158; 309] сходятся в том, что важнейшую роль в его устойчивости играет значимость для субъекта достигнутого результата.

Приведенные определения намерения совпадают в понимании его как процесса целеполагания субъекта. Остальные признаки (динамика, устойчивость, структура) хотя и трактуются по-разному, но в действительности характеризуют его с различных сторон и выделяются в зависимости от предмета исследования. Содержание многих определений намерения (особенно в зарубежной психологии) восходит к теории «преднамеренной деятельности» [158]. В отечественной психологии намерение определяется на основе исследований [259], дополненных рядом научных фактов [29; 277].

Подчеркнем, намерение – сознательное стремление завершить действие в соответствии с намеченной программой достижения результата, возникающее как итог акта целеполагания. Основная функция намерения – поиск, подбор и корректировка средств, с помощью которых конечная цель (отдаленная во времени) может быть достигнута. Намерение выделяется как отдельный момент внутренней подготовки к достижению цели в условиях ожидания осуществления сложных, длительных, непривычных или трудных действий. Проблема изучения устойчивости (испол-

нения / неисполнения) намерения рассматривается с точки зрения развития целеполагания (внутренний план действий), значимости цели, памяти, временной перспективы, воли.

Намерение – самостоятельное психическое образование, имеющее двухкомпонентную структуру: интеллектуальный и аффективный компоненты. В книге при описании структуры намерения употребляется термин «эмоционально-волевой компонент», заменивший «аффективный» [31], ибо содержание понятия аффект [32, с. 52–53] волевого компонента не включает. Исполнение намерения (достижение цели) предполагает наличие волевого компонента, требует участия волевого процесса, так как цель отодвинута во времени, достижение промежуточных целей не всегда вызывает положительные эмоции, напротив, человек должен себя заставить делать что-то нужное, но не вызывающее удовольствия. Анализируемое в монографии намерение старших подростков заниматься СВ специфично в том смысле, что сущность СВ подросток полностью не осознает и способов реализации такого намерения не знает. Фактическое состояние намерения как функционального образования устанавливается на основе измерения его компонентов – интеллектуального и эмоционально-волевого – соответствующими адекватными психодиагностическими инструментами. Такой подход позволил описать динамику выполнения намерения, прогнозировать его устойчивость.

В представленном в книге исследовании причин пассивного отношения подростков к самовоспитанию выявлено, что причины успехов и неудач учащихся и осознание этих причин понимаются как условия активности, являющиеся субъективно значимыми для них. Исследования Е. В. Алексеевой, Т. Д. Грицевич, Т. Ю. Шлыковой [5; 56; 325] показали, что рефлексия результатов деятельности и поведения (успешность / неуспешность) выполняет регулирующую и прогнозирующую функции. Следовательно, выявление причин успехов и неудач в реализации намерения заниматься СВ помогает подростку «обозревать с наблюдательной вышки» текущее состояние работы над собой и принимать конструктивную стратегию дальнейших действий, а взрослому подбирать средства оказания ему содействия в работе над собой [88].

В обеих сериях КЭ испытуемым со средним ($n_1 = 65$) и низким ($n_2 = 126$) УБСВ предлагалось назвать причины неуспеха или бездействия в работе над собой («Что помешало (мешает) работать над собой?»). Анализировался 191 письменный ответ респондентов (рисунок 1.1).

Не все названные респондентами причины угасания намерений имели место в действительности, однако, даже если некоторые из них взяты из других источников (видеоматериалы, повседневное общение со сверстниками и взрослыми, наблюдение за их деятельностью и поведением, литература), они заслуживают внимания, поскольку испытуемые дополняют ими свои собственные причины, связывая с ними свои успехи или неудачи, и, следовательно, они для них значимы [112]. Подростки и в КЭ-1, и в КЭ-2 (на протяжении 13 лет) признавали в качестве существенной причины неисполнения планов в самовоспитательной деятельности лень (24,29%, 19,01%), что подтверждает и статистический анализ, показавший отсутствие значимых различий ($p = 0,26$).

Второй по значимости причиной они признали отсутствие знаний о конкретных действиях для выполнения своего намерения, о возможностях СВ [не знаю, а что нужно для этого сделать?]; [я все перепробовал, даже ледяной душ] (20,00% и 4,33% соответственно; $p = 0,0023$).

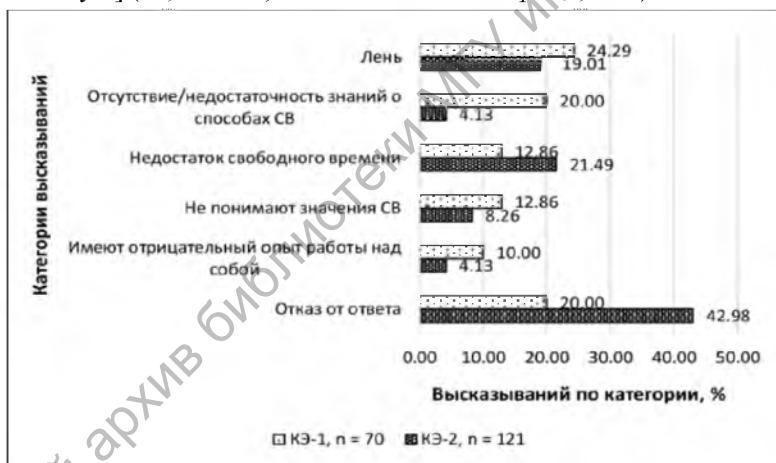


Рисунок 1.1 – Причины неудач в СВ по самооценкам старших подростков в 1 и 2 сериях КЭ

Вероятно, значимые различия результатов подростков в осведомленности о способах СВ обусловлены развитием информационных технологий и доступности информации.

Респонденты КЭ-2 причиной отказа от СВ (21,49% высказываний, против 12,86% в КЭ-1 серии; $p = 0,08$) считали себя очень загруженными в школе решением внешних задач, уделяя вниманием работу над собой. Допускаем, что высказывание «нет времени» следует рассматривать как

стереотипное или защитное, заимствованное из общения со взрослыми.

Учащиеся обеих серий причиной неуспеха в СВ называли непонимание значения СВ [зачем? все равно будет все, как было; меня мама воспитывает]: 12,86% и 8,26% соответственно; $p = 0,13$. Подростки КЭ-2 лучше представляют значение СВ, что обусловлено их осведомленностью в этой сфере в силу доступности и открытости информации и взрослых технических возможностей.

Подростки КЭ-1 чаще говорили о своем предыдущем негативном опыте самоизменения (10,00% против 4,13% во 2 серии; $p = 0,04$). Вероятно, современные подростки предпринимают больше попыток в реализации намерения заниматься СВ. Обладание информацией о способах СВ придает им больше оснований для самостоятельности в попытках. Наиболее яркие различия подростков, участвовавших в обеих сериях КЭ, выявлены в отсутствии ответов [я не знаю; отсутствие записи в бланке] на вопрос о причинах неудач / отказа от СВ ($p = 0,001$). Полагаем, подростки КЭ-2 совершенно отказались от чтения художественной литературы, что может объяснить затруднения в рефлексии и письменном изложении ее результатов.

Названные причины: внутренние – лень, непонимание и непризнание значения СВ, его способов; внешние – загруженность в школе и нехватка свободного времени указывают на недостаточность умений соотносить свои намерения со своими возможностями, недостаточное развитие волевой сферы личности, внутреннего плана действий, личностной рефлексии [88].

Больше всего высказываний о причинах отказа от СВ было получено от старших подростков со средним УВСВ. Вероятно, неудачи пусть и не привели их к ожидаемому результату, однако вошли в более или менее осознанный опыт регуляции поведения и деятельности. Вполне возможно, что испытуемые связывают с приведенными причинами свои успехи и неудачи в других видах деятельности, поведении, отношениях, понимаемыми как условия активности. Подростки со средним УВСВ имеют более высокий уровень предрасположенности к работе над собой, более обширный опыт саморегуляции деятельности.

Старшие подростки с низким УВСВ испытывали наибольшие затруднения в назывании причин. Безусловно, опыт регуляции поведения и деятельности у них есть, но находится на ином уровне осознанности. Вероятно, они реже подвергают рефлексии причины своих неудач в учении, взаимоотношениях.

Собранные факты указывают на недостаточную сформированность волевых действий для СВ: привычка планировать деятельность, строить по возможности детальное представление о результате, мысленно представлять и оценивать промежуточные результаты работы, привычка замечать, учитывать и исправлять свои ошибки, разбирать конечные результаты своей работы и доводить начатое до конца и другие. При исполнении привычного действия волевых или интеллектуальных усилий не требуется, если их выполнение сопровождается положительными эмоциями [32]. Волевое действие понимается как устойчивый навык эффективной организации деятельности, общения, быта, закрепившееся в поведении человека и ставшее чертой его характера [28; 193].

Остановимся на феномене лени отдельно. «Сила» лени напрямую связана с недостаточностью развития волевых качеств и волевых действий. СВ как специфическая деятельность всегда предполагает изменения в привычном ходе жизни человека, то есть требует от него интеллектуальных и волевых усилий для выхода за пределы «зоны комфорта». Следование субъекта самостоятельному намерению в необязательной, по сути, для исполнения деятельности (в отличие от учения) отложенной во времени цели к самоизменению, выполнения действий планирования промежуточных целей и рефлексии их реализации (самоотчета), проявления настойчивости в выполнении регулярных действий самоанализа и самоконтроля, есть не что иное как «борьба с ленью».

Лень как отсутствие желания делать что-либо, требующее волевого усилия [248], предметом психологических исследований выступает довольно редко и чаще упоминается в связи с недостаточностью развития волевых качеств субъекта [28; 193]. В последнее время выполнен ряд исследований [25; 26; 224], упоминающих лень в связи с мотивацией учения и стилем взаимоотношений учителя и ученика. Лень учащихся в выполнении действий, требующих волевых усилий, нередко является эффектом чрезмерно директивного или авторитарного стиля учителей в отношении школьников, развивается в результате частых и неразумных ограничений самостоятельности ребенка или в результате «заданного мотивирования» [224]. В качестве причин лени выделяются ошибки воспитания в детском возрасте: несформированность трудолюбия (в том числе по отношению к себе) и волевых действий, возложение на ребенка сверхзадач, неконкретность поставленных перед ребенком целей [278]. Структурно лень включает в себя компоненты: мотивационный (отсутствие мотивации или слабая мотивация), поведенческий (невыполнение

необходимой деятельности), эмоциональный (равнодушие или положительные эмоции по поводу невыполнения требований деятельности) [200]. При этом ленивый человек отличается от трудолюбивого низким уровнем развития волевой регуляции (трудности с завершением начатого, несформированность умения планирования и распределения нагрузок), сниженным желанием учиться. Вместе с тем в учении школьника следует различать лень и неорганизованность (как черту характера) – нежелание или неспособность субъекта распределять время для организации деятельности [288]. Лень может являться эффектом смыслового барьера [278], при котором конечная или промежуточная цель учителя или предлагаемая им деятельность и ее смысл учащемуся не ясны, что редуцирует у ребенка действия рефлексии, планирования, выполнения / невыполнения деятельности в целом.

Значительную роль в реализации намерения играют целеполагание и воля, выступающие как «определенное средство, инструмент, используемый личностью, подобно тому, как есть мускулы, благодаря которым человек способен поднимать тяжести» [321, с. 51]. Особенно сложна деятельность по СВ для подростков в силу отсроченности конечных целей. Реализация подростком самостоятельно принятого намерения требует от него определенного развития самосознания (личностная рефлексия, внутренний план действий) и воли (самоконтроль, настойчивость, самообладание).

Дополнить картину причин угасания намерений помогли также высказывания старших подростков, предпринимавших попытки в СВ о том, что конкретно они пытались изменить в себе. Внутренней причиной «гипобулики» в поведении подростка выступает не становящаяся воля, а «слабость» его целей [48, с. 168]. Действительно, цели СВ отложены во времени и не могут быть сразу достигнуты, часто схематичны, формулируются им обобщенно, абстрактно [быть успешным], что закономерно затрудняет детальность и продуктивность представлений о конечных результатах работы над собой. В опросе испытуемые называли следующие свои цели: [воспитать в себе волю], [не потерять друзей], [выправить поведение]. В работе над собой такой учащийся часто предпочитает действовать «с ходу» в расчете на благоприятный исход событий и на то, что количество его стараний перейдет в качество – достижение цели [88].

Обобщая вышесказанное, резюмируем:

– рефлексирование старшими подростками причин неудач в СВ неодинаково от уровня к уровню вовлеченности в СВ; выявлена закономерность: пассивное отношение или прекращение работы над собой подростки со средним и низким УВСВ в обеих сериях объясняли внутренними причинами (субъективным неудачем), в то время как подростки с высоким УВСВ объясняют неудачи преимущественно внешними причинами;

– существенная часть подростков обеих серий КЭ не указала причины неудач в СВ или отказа от него (20,00% и 42,98% высказываний соответственно). Вероятно, немногословность подростков КЭ-2 обусловлена их погруженностью в коммуникацию посредством информационных технологий, что, с одной стороны, обеспечивает их осведомленность в значениях и способах СВ, с другой – редуцирует внешнюю и внутреннюю речь как инструмент рефлексии.

1.6 О вовлеченности старших подростков в самовоспитание

Намерение как компонент осознанной деятельности человека наиболее отчетливо проявляется в деятельности, цель которой отдалена во времени и требует преодоления внешних и внутренних препятствий, иначе говоря, во примере СВ позволяет ограничить предмет исследования и глубже раскрыть его психологическое содержание, определить природу намерения, его компоненты, особенности реализации и причины угасания.

С целью определения УВСВ старших подростков и их намерений были проведены две серии КЭ (таблица 2). Обе выборки признаны однородными по социально-демографическому составу (семейный статус, уровень образования, сфера занятости, уровень образования) и возрасту.

В опроснике «УВСВ» [188] учащимся предлагалось оценить свои взаимоотношения с родителями, учителями и сверстниками, оценить свою успешность в учении; рассказать о дальнейших планах, если указанные взаимоотношения или успеваемость почему-либо не удовлетворяют их. Предполагаем, что неудовлетворенность подростка в значимых сферах жизнедеятельности может выступить одним из мотивов образования намерения заниматься СВ. Основанием для предположения являются данные Р. Сапольски [370] о стресс-индуцированном росте личности. Неудовлетворенность человека в значимых сферах деятель-

ности при особых условиях может приводить к усилению мотивации совершенствования отдельных качеств личности [133; 226; 325; 334].

Как и в рамках ПИ, подростки и в КЭ-1, и в КЭ-2 при использовании опросника испытывали затруднения в письменной вербализации, вероятно, обусловленные психологическими защитами этой области сознания, недостаточностью осознанности запрашиваемого опыта, необходимости его структурировать с помощью письменной речи. Среди подростков прослеживалась тенденция к редукции развернутой письменной речи и чтения в силу использования социальных сетей и мессенджеров, в которых письменная речь существенно обедняется, теряя свою нормативность, а тексты для чтения заменяются визуальным контентом. Оценку испытуемыми своих взаимоотношений с окружающими, достижений в учении и работы над собой в дальнейшем мы будем называть «самооценка» [73; 76; 89; 188].

Результаты контент-анализа письменных ответов на вопросы опросника «УВСВ» позволили распределить испытуемых КЭ-1, КЭ-2 по уровням вовлеченности в работу над собой (рисунок 1.2) [89; 90].

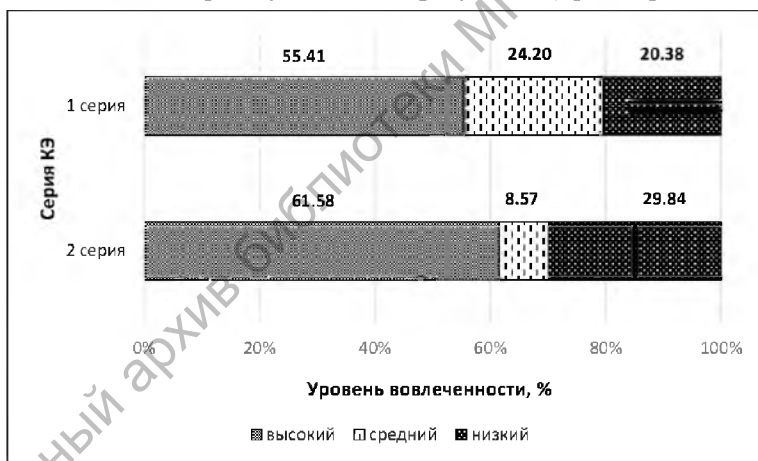


Рисунок 1.2 – Уровень вовлеченности в СВ подростков в 1 и 2 сериях КЭ

Больше половины подростков, участвовавших в КЭ (55,41% и 61,58% соответственно) (рисунок 1.2), указали, что они воспитывают себя сами (высокий УВСВ); положительный ответ с оговоркой, что они это делают время от времени, либо пытались, но бросили, дали 24,20% и 8,57% подростков: [как когда], [иногда бывает], [я не воспитываю себя. У меня не получается], [я не знаю. Я пробовал, но у меня не хватает времени], [нет,

не воспитываю. Все равно потом все становится, как было]. В дальнейшем такие ответы обозначены как частично утвердительные (средний УВСВ). Отрицательный ответ о СВ дали 20,38% и 29,84% испытуемых: [нет, я себя никак не воспитываю], [я себя не воспитываю], [я себя не воспитываю, потому что это обязанность родителей и классного руководителя] (низкий УВСВ) [89].

Статистически достоверные различия между мальчиками и девочками по УВСВ обнаружены в КЭ-1 ($\chi^2 = 6,10$; $p = 0,04$). Вероятно, девочки имели больше негативного опыта в СВ: приступали к реализации намерения, и после череды неудач оно угасало, чаще отступали от принятого ими намерения заниматься СВ на почве астенических эмоций после неудач под давлением необходимости приложения интеллектуальных и волевых усилий, отсутствия существенных изменений в деятельности, поведении и общении. В КЭ-2 различий между мальчиками и девочками по УВСВ не обнаружено ($\chi^2 = 0,92$, $p = 0,63$).

В КЭ-2 наблюдалось увеличение количества старших подростков, не предпринимавших попыток в СВ (низкий УВСВ), снизилось количество подростков, предпринимавших неудачные попытки, после чего намерение заниматься СВ угасло (средний УВСВ) (рисунок 1.2). Вероятно, такую полярность данных (снижение количества подростков среднего уровня, то есть подростки или занимаются СВ, или не занимаются им вовсе) можно объяснить развитием психологической культуры [137; 270] школьников как результата расширения практики психологической помощи в образовании в сочетании с доступностью информации для современного человека. Развитие информационных технологий (распространенность гаджетов, доступность мобильного интернета, развитие агрегаторов информации) позволяет подростку чувствовать себя более независимым в поиске и применении информации в отличие от первого десятилетия 2000-х годов [123; 285]. Забегая вперед, отметим: результаты ФЭ показали, что доступность информации не означает эффективность ее применения – существенное значение в реализации старшим подростком намерения заниматься СВ играет общение со взрослым.

Результаты опроса показали: СВ существенной части старших подростков проходит стихийно, нередко без поддержки взрослых (испытуемые со средним и низким УВСВ – КЭ-1 – 44,58%; КЭ-2 – 38,41%). Вероятно, подростки имеют разный уровень осознанности опыта саморегуляции поведения и деятельности. Опора на опыт учащихся в регуляции своего поведения, действий как на зону ближайшего развития позволяет взросло-

му точнее определить направление и содержание помощи им при обучении самовоспитательным действиям, сделать ее доступнее для усвоения.

Ответы подростков с высоким и средним УВСВ ($n_1 = 125$; $n_2 = 221$) о содержании их работы над собой позволили уточнить направление самовоспитательных действий подростков (таблица 1.8).

Таблица 1.8 – Содержание СВ подростков с высоким и средним УВСВ в 1 и 2 сериях КЭ

Направление СВ	КЭ-1, $n_1 = 125$		КЭ-2, $n_2 = 221$	
	единиц кванти- фикации	% по кате- гории	единиц кванти- фикации	% по кате- гории
Воспитание воли (самоограничение, самопринуждение)	40	27,77	51	38,34
Самоконтроль (поведения, общения)	23	15,97	24	18,04
Самообразование (усиленное учение)	16	11,11	33	24,82
Занятие физической культурой	4	2,77	5	3,76
Отказ от ответа (без объяснений)	61	42,36	20	15,04
Общее количество высказываний	144	100	133	100

Испытуемые, высказавшие свои намерения заниматься СВ, чаще всего планируют развитие воли, привычек, борьбу с ленью (27,77% высказываний). Только 15,97% высказываний указывают на старание контролировать себя, не повторять прошлые ошибки в поведении, общении [если я и совершил ошибку, то больше так не сделаю]. В 11,11% высказываний старшие подростки упоминали самообразование [читаю больше книг], [надо еще больше уделять времени урокам], [я разбираю дома все, что проходили на уроке]. Почти половину (42,36%) высказываний о СВ подростки оставили без пояснений, что дает основание для предположения о том, что их СВ носит эпизодический характер, либо они прекратили работу по самоизменению в силу ряда неудач.

Анализ высказываний испытуемых в КЭ-2 о намерениях заниматься СВ выявил сходные с КЭ-1 тенденции: чаще всего подростки планируют развитие воли и «борьбу» с ленью (38,34% высказываний): [очень хочу избавиться от лени], [пытаюсь убрать лень], [усерднее учусь и чаще убираюсь]. В отличие от подростков КЭ-1 респонденты КЭ-2 в 24,82% случаев указывали на самообразование, свои старания в учении как подход в СВ [стараюсь больше учиться, слушаться родителей, делать уборку], [как можно больше прикладываю сил, чтобы хорошо учиться. Пополняю словарный запас], [я генерирую усидчивость на уроках]. Некоторые под-

ростки (18,04%) стараются контролировать поведение, общение [сдерживаю свою вспыльчивость. Стараюсь быть добрее к людям], [пытаюсь везде успевать и быстро выполнять все дела], [веду себя более сконцентрированно]. В целом можно утверждать, что за 13 лет общие тенденции в содержании СВ старших подростков сохранились: волевое развитие для совладания с ленью, учение, самоконтроль. Отметим 10-процентное повышение в КЭ-2 высказываний о воле и двукратное увеличение высказываний о самообразовании, свидетельствующие, полагаем, о желании подростков выйти за границы осознаваемой инфантильности, что требует изучения в рамках отдельного исследования. В обеих сериях КЭ респондентам с низким УВСВ ($n_1 = 32$; $n_2 = 94$) предлагалось рассказать о своих дальнейших намерениях (таблица 1.8).

В КЭ-1 подавляющее большинство ответов учащихся этой категории указало на изменение своего характера (55,69%) – довольно обширная цель. Вторая по численности высказываний категория – отсутствие планов в СВ, незнание о средствах СВ – 21,52% высказываний – [я не знаю, что для этого нужно делать], [не знаю. А как узнать?], [не знаю. Я еще не думал], хотя желание изменить себя явно присутствует в их ответах. Пассивные тенденции в СВ подтвердились и в личных беседах (нестандартизированных) с ними.

Таблица 1.9 – Намерения подростков с низким УВСВ в 1 и 2 сериях КЭ

Намерения подростков	КЭ-1, $n_1 = 32$		КЭ-2, $n_2 = 94$	
	единиц квантифика- ции	% по катего- рии	единиц квантифика- ции	% по категории
Изменить свой характер	44	55,69	1	2,04
Самообразование (усиленное учение)	8	10,12	14	28,57
Воспитание воли (борьба с ленью, самоограничение)	6	7,60	7	14,28
Самоконтроль поведения, общения	3	3,79	4	8,16
Начать заниматься СВ	1	1,26	4	8,16
Отказ от ответа (ничего не намерены делать, не зна- ют способов СВ, полагаются на родителей)	17	21,52	19	38,77
Итого	79	100	49	100

Кардинальные изменения можно наблюдать в высказываниях подростков 1 и 2 серий КЭ по категории «Изменить свой характер» (55,69% и 2,04%) (таблица 1.9). Вероятно, подростки КЭ-2 проявляют больший интерес и принятие собственной индивидуальности, рассматривая свой характер как ценность. Существенная часть высказываний подростков с низким УВСВ в обеих сериях КЭ указала на незнание ими способов СВ и вполне закономерное отсутствие вербализованного намерения в нем (21,52% и 38,77% соответственно).

Вероятно, поколение подростков КЭ-2 читает еще меньше, чем подростки КЭ-1. Примечательно, что на выборку испытуемых КЭ-1 пришлось большее количество высказываний, чем на выборку КЭ-2 (79 реплик при $n_2 = 32$ и 49 реплик при $n_2 = 94$), что подтверждает затруднения современных подростков в вербализации собственных внутренних состояний [41] (по утверждению одного из классных руководителей – «они не пишут»).

Подростки обеих серий КЭ высказывались о намерениях в учении и повышении успеваемости (10,12% и 28,57% соответственно), подразумевая под этим СВ, признавали, что достижение успехов в отношениях с окружающими, в учении возможно только через работу над собой. Подростки КЭ-2 сделали таких высказываний гораздо больше (в долевого соотношении), что можно объяснить осознанием результатов в учении – отметка по учебной дисциплине, устная оценка взрослого, материальное поощрение высоких отметок родителями. Планы (намерения) заниматься СВ в обеих сериях КЭ подростки связывают со своими внутренними ресурсами: развитие воли, самостоятельности, упорства, старательности, положительных привычек.

Вспомогательные данные по опроснику «УВСВ» приведены ниже (таблицы 1.10–1.13).

Таблица 1.10 – Самооценка респондентами КЭ-1 взаимоотношений с окружающими людьми (родителями, сверстниками, учителями), $n_1 = 157$

Самооценка взаимоотношений	Количество испытуемых					
	с родителями		со сверстниками		с учителями	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Удовлетворены	135	85,90	92	58,60	39	24,84
Частично удовлетворены	17	10,80	52	33,12	97	61,80
Не удовлетворены	5	3,20	13	8,30	21	13,40

Таблица 1.11 – Самооценка респондентами КЭ-2 взаимоотношений с окружающими людьми (родителями, сверстниками, учителями), $n_2 = 315$

Самооценка взаимоотношений	Количество испытуемых					
	с родителями		со сверстниками		с учителями	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Удовлетворены	285	90,47	285	90,47	266	84,44
Частично удовлетворены	28	8,88	28	8,88	45	14,28
Не удовлетворены	2	0,63	2	0,63	4	1,26

Таблица 1.12 – Самооценка успеваемости респондентами КЭ-1, $n_1 = 157$

Самооценка успеваемости	Количество испытуемых	
	<i>n</i>	%
Удовлетворены	31	19,74
Частично удовлетворены	89	56,68
Не удовлетворены	37	23,56
Всего	157	100

Таблица 1.13 – Самооценка успеваемости респондентами КЭ-2, $n_2 = 315$

Самооценка успеваемости	Количество испытуемых	
	<i>n</i>	%
Удовлетворены	157	49,84
Частично удовлетворены	149	47,30
Не удовлетворены	9	2,85
Всего	315	100

Следует остановиться на критериях качественного анализа намерений. Предлагается различать «намерение» и «желание», идущие от потребностей [357]. Намерение на пути исполнения может встречать конкурирующие желания, в этот момент ему требуется «мотивационная поддержка» как особое усилие. Повторим, в монографии речь идет о волевых усилиях, необходимых для исполнения намерения. Намерение может подкрепляться активно или пассивно [357]. Анализ намерения субъекта проводится с позиции действия или состояния – намерения или желания. Активное (намерение) направлено на свою реализацию в действии, в то время как пассивное состояние (желание) связано с задержкой реализации намерения при конкуренции с другими желаниями, что вызывает затруднения в его реализации [110]. Активность намерения зависит от уровня рефлексивности личности, который может быть завышенным, что приводит к погруженности в размышления, мечтания, чрезмерно углубленному анализу прошлого, настоящего и будущего, снижая вероятность перехода к активным действиям [110].

По состоянию намерения (активное, пассивное) можно судить о степени его устойчивости или о готовности субъекта к действиям. Испытуемые с активными намерениями имеют деятельностное отношение к их реализации, что указывает на более высокий уровень достигаемости их планов. Пассивность намерения (желания) предполагает ситуативность, бессистемность действий испытуемых, ожидание ими указаний со стороны по его выполнению.

По состоянию намерения можно судить о способах-усилиях его реализации: общие или частные («подчиненные») [259, с. 600]. В первом случае описание действий носит общий, абстрактный характер, что в дальнейшем может привести к неуспеху в деятельности и поведении, и вследствие этого – снизится интерес к деятельности и намерение угаснет. Во втором случае – человек намечает конкретные действия по исполнению своих планов. Эффективность способов-усилий тем очевиднее, чем адекватнее они задаче.

В. В. Файферманом [304; 305] предпринята попытка рассмотреть намерение с точки зрения его структуры, состоящей из: интенционального объекта, мыслимого в сознании; психического переживания, связанного с процессом оценивания; языковой оболочки, имеющей форму внутреннего диалога; индивидуального смысла, предвосхищающего бытие личности. Выделенные компоненты позволяют рассматривать намерение с точки зрения его содержательности, осмысленности и степени осознанности, но говорить о возможности определения устойчивости намерения, прогнозирования причин его угасания достаточно сложно.

Наиболее адекватными для измерения устойчивости намерения, исходя из его структуры, и готовности человека к реализации плана, по нашему мнению, выступают методики «УСК» [15; 68; 150; 229] и «ВСК» [70; 77; 85; 102].

Обобщая вышеизложенное, резюмируем:

– больше половины опрошенных старших подростков в КЭ-1 (55,41%) и КЭ-2 (61,58%) декларируют высокий УВСВ, осознаваемый ими как работа над собой, вербализовано содержание СВ и намерения заниматься им. Часть респондентов (24,20% и 8,57%, соответственно) пребывает на среднем УВСВ – СВ подростков имеет неустойчивый (эпизодический) характер, либо ранее предпринимались попытки работать над собой, намерение заниматься СВ неустойчиво. За 13 лет произошла «поляризация» УВСВ: развитие самосознания привлекло часть подростков к СВ; не-

сформированная произвольность увеличила число подростков, не занимающихся СВ. Значительная часть подростков, участников 1 и 2 серий КЭ указала, что они не занимаются СВ и попыток в нем не предпринимали (21% и 30%), что соответствует низкому УВСВ. Подростки проявляют пассивность в работе над собой, намерение заниматься СВ не вербализуется, значение СВ подростком не осознается;

- во взаимоотношениях с другими людьми – сверстниками, взрослыми, подростки менее всего удовлетворены взаимоотношениями с учителями. Подавляющее большинство учащихся убеждено, что изменить эти взаимоотношения они не в силах, способы налаживания взаимоотношений с учителями им неизвестны или признаются неэффективными. СВ в подростковом возрасте в основном направлено на достижение высокой успешности в учении. Свои намерения по изменению поведения или отношения к учению подростки реализуют стихийно;

- испытуемые со средним и низким УВСВ не соотносят намерения со своими возможностями, не рефлексирова прошлый опыт саморегуляции, не проецируя его на задачи СВ; можно наблюдать недостаточное развитие у них важнейшего психологического механизма волевого поведения – инициации и завершения запланированной деятельности;

- старшие подростки со средним и низким УВСВ, полагаем, обладают элементарными или неразвитыми представлениями о способах реализации намерений: самонаказание, самопринуждение, самоограничение, увеличение времени на освоение учебной задачи, поставленной цели, многократное повторение попыток достижения задуманного. Такие подходы подростка вкупе со слишком общей отдаленной целью чаще приводят его к неудачам и ведут намерение заниматься СВ к угасанию. В силу временной отдаленности результата взрослому необходимо оказывать старшему подростку содействие для развития продуктивных представлений о промежуточных целях, формирования самовоспитательных действий – планирования и самоотчета.

1.7 Интернальность/экстернальность = успешность, неуспешность?

Интеллектуальный компонент намерения может быть измерен с помощью адаптированной методики изучения уровня субъективного контроля [15; 366]. Важнейшей социально-психологической характеристикой личности является степень ее субъектности – ответственности, самостоятельности и активности в деятельности и поведении (личность – субъект деятельности). Один из компонентов субъектности – ответственность личности за свои поступки, действия, выборы и решения [9; 204; 271; 289; 330]. Одним из первых изучал ответственность личности Дж. Роттер, главные исследования которого связаны с обсуждением индивидуальных различий в представлениях людей об источниках подкрепления, зависящие от того, на кого люди возлагают ответственность за происходящее с ними. Дж. Роттером введено понятие *ожидания*, то есть уверенности (или субъективной вероятности) в том, что определенное поведение в конкретной психологической ситуации будет подкреплено (предвосхищаемые последствия) [366]. Часть людей уверена, что они могут повлиять на получаемые подкрепления, и это люди с интернальным (внутренним) локусом контроля. Другая часть считает, что подкрепления – дело случая или судьбы, это люди с экстернальным локусом контроля. Работы Дж. Роттера показали, что люди с внутренним локусом контроля не только более успешны, но и более здоровы и душевно, и физически. Было показано также, что локус контроля закладывается в детстве и в значительной мере определяется стилем воспитания [366]. Локус контроля – личностный конструкт, указывающий на убеждения человека о силах, влияющих на его судьбу и исход любых его действий. Интернальный или экстернальный локус контроля (интернальность / экстернальность) – одно из условий формирования целеполагания, самооценки человека, то есть опосредованно регулирует его деятельность, поведение и общение [15].

В настоящее время в психологии личности имеет достаточно широкое распространение концепция двух типов ответственности. Одна возникла в русле теории каузальной атрибуции [15; 61; 310; 366], согласно которой выделяются типы локуса контроля: интернальный – указывает на склонность человека видеть ответственным за все происходящее себя, чувствовать свои силы в преодолении неудовлетворенности, преодолевать несоответствия своему идеалу в значимых сферах жизнедеятельности собственными усилиями. Экстернальный локус контроля говорит

о том, что человек, наоборот, считает ответственным за происходящее с ним обстоятельства, ситуацию, полагая себя пассивным объектом действия других людей, внешних обстоятельств, судьбы.

Следует принципиально исходить из того, что «некоторые испытуемые не могут быть явно отнесены к интерналам и экстерналам. Их можно условно обозначить как «неопределенный тип», или «амбинаты» [250, с. 96; 267]. «Представители промежуточной группы (амбинаты) не обладают устойчивой склонностью приписывать ответственность за свои действия либо только своему “Я”, либо, напротив, только внешним силам и обстоятельствам, а поступают то как интерналы, то как экстерналы в зависимости от вида деятельности, психических состояний и успехов» [267, с. 46].

Интернальность является одним из условий формирования сущностной характеристики человеческого сознания, целеполагания, самооценки и тем самым опосредованно регулирует протекание деятельности и поведения, результаты которых рассматриваются человеком как успешные либо неудачные, стимулируя выбор (планирование) дальнейшей стратегии поведения: конструктивной (достижение цели своими усилиями, тщательного обдумывания проблемы и путей ее решения, обращение за помощью к другим людям) или неконструктивной (психологические защиты, агрессивные реакции, уход от решения проблемы) [15; 366]. В исследованиях С. Л. Богомаза, И. А. Спиридоновой указывается [27; 286, с. 324], что локус контроля во многом определяет содержание временной перспективы подростков, лиц юношеского возраста, их отношение ко времени: интерналы ориентированы больше на будущее, переживая настоящее как «переходный шаг или трамплин в будущее», на самореализацию, а экстерналы – «эмоционально живут в настоящем», меньше акцентированы на самореализации и достижениях в профессии.

Уровень субъективного контроля личности тесно связан с различными формами поведения. Например, интернальность положительно коррелирует с самоконтролем [15]. В исследованиях В. И. Селиванова установлено [267], что интерналы характеризуются высоким уровнем волевого развития, самоконтроля, а экстерналы – низким; амбиналам свойственна неустойчивость как в волевой регуляции, так и в самоконтроле. Экстерналы намного сильнее подвержены социальному воздействию, чем интерналы, которые сопротивляются постороннему воздействию, стараются контролировать свое поведение самостоятельно. «Интерналы, по-видимому, более уверены в своей способности решать

проблемы, чем экстерналы, и потому независимы от мнения других» [317, с. 421].

Понятие об интернальном / экстернальном локусе контроля личности согласуется с понятием о полевом поведении [159] для обозначения совокупности импульсивных ответов на внешние стимулы с проявлением низкого уровня произвольности, подверженности влиянию контекста (полезависимость) и преобладанием у субъекта позиции и установки к более высокому уровню самоконтроля, совладание с влиянием контекста (полenezависимость) [315]. Полезависимость характеризуется тем, что при ориентации на внешние источники информации субъект испытывает влияние контекста и поэтому при решении перцептивных задач (например, вычленении фигуры из фона) испытывает большие трудности. Полenezависимость связана с ориентацией человека на внутренние источники информации, поэтому он в меньшей степени подвержен влиянию контекста, легче решает перцептивные задачи. Полезависимость – импульсивный отклик субъекта на стимулы, обладающие для него побудительной силой (валентностью – способностью привлекать или отталкивать) вне влияния заранее принятой цели. Полenezависимость – ориентация субъекта на внутренние эталоны упрядочивания внешних впечатлений в условиях, когда ему навязываются неадекватные формы отражения внешнего мира, ориентация субъекта на собственную цель при игнорировании давления наличной ситуации [315].

Исследования в области когнитивной психологии [169] показывают, что у подростков, склонных к полenezависимости, выражены опора на собственные силы, ответственность, сознательность выбора, конструктивность в поступках и деятельности с целью достижения позитивной оценки (поддержки) окружающих. Подростки с полезависимостью проявляют отказ от самореализации, принятие себя такими, какие есть, не предпринимая попыток в самоизменении.

С целью эмпирического изучения структурно-функциональных характеристик намерения была использована методика «УСК» [15; 366]. Анализ данных по методике выполнен на основе шкал «Ию», «Ид», «Ин», наиболее адекватных для решения задач проведенного исследования. Характеристика испытуемых в 1 и 2 серии КЭ по уровню интернальности представлена на рисунке 1.3, указывающему на общую тенденцию: в обеих сериях КЭ преобладает общая интернальность, что свидетельствует об осознании испытуемыми значимости внутренних действий, психических усилий для реализации намерений заниматься СВ, объяснения ими успешных и не-

успешных действий и поступков преимущественно внутренними (интернальными) причинами [89].

У старших подростков преобладает интернальность в области достижений (респонденты склонны предпринимать действия, исходя из собственных внутренних ресурсов: волевые усилия, способности, мотивация) и экстернальность в области неудач (находить им объяснение во внешнем окружении).

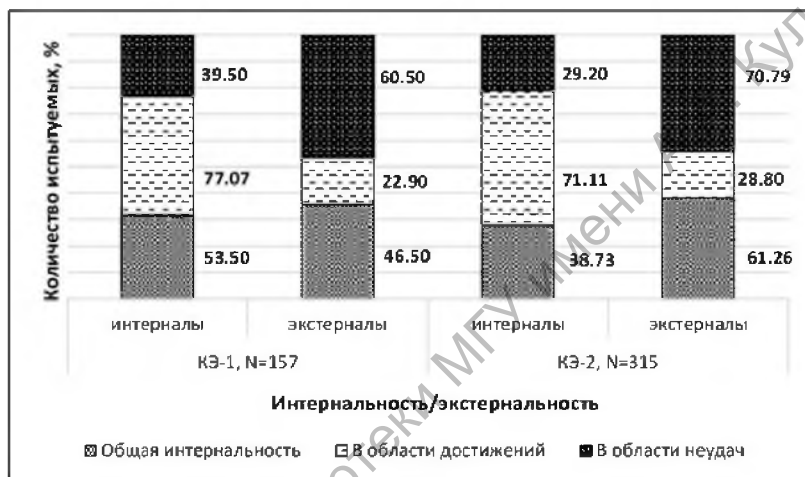


Рисунок 1.3 – Распределение респондентов 1 и 2 серий КЭ по уровню интернальности / экстернальности

Такое соотношение интернальности / экстернальности в успехах и неудачах подчеркивает их активную позицию в инициации деятельности, поведения или отношений, степень ответственности за действия и поступки. Полагаем, что общий интернальный локус контроля испытуемых, их интернальное отношение к успехам является благоприятным фактором для образования устойчивого намерения заниматься СВ и формирования действий для его реализации. Статистически значимых различий (t -Стьюдента) между ними по всем шкалам «УСК» в обеих сериях не обнаружено ($p > 0,05$). Значения оценок показателей по трем шкалам интернальности в группах подростков с разными УВСВ представлены в таблице 1.14.

В КЭ-1 выявлены значимые соответствия по двум диадам показателей: «Ио – Вовлеченность в СВ» и «Ид – Вовлеченность в СВ», то есть респонденты с высоким уровнем общей интернальности, интернальности в области достижений имеют высокий УВСВ.

Таблица 1.14 – Показатели уровня интернальности / экстернальности старших подростков с разным УВСВ в 1 и 2 серии КЭ

Оценка по шкале интернальности (медиана)	УВСВ			Н
	высокий	средний	низкий	
Ио (КЭ-1, N = 157)	23	17	9	9,15**
Ио (КЭ-2, N = 315)	21	19	13	13,84**
Ид (КЭ-1, N = 157)	9	7	4	11,57**
Ид (КЭ-2, N = 315)	9	6	5,5	6,38*
Ин (КЭ-1, N = 157)	3	3	1	1,14
Ин (КЭ-2, N = 315)	2	1	2	0,88

Примечание – ** – $p < 0,01$; * – $p < 0,05$.

Наибольшую интернальность показали испытуемые в КЭ-1 с более высоким УВСВ. Можно с определенной уверенностью говорить о том, что достижения в работе над собой делают старших подростков более уверенными в осознании значимости собственных ресурсов (способностей, возможностей) в самоизменении, что, следовательно, делает их намерение (как отложенную во времени цель «стать лучше») более устойчивым.

Статистический анализ данных КЭ-2, приведенных в таблице 1.14, также указывает на значимые различия по диадам показателей: «Ио – Вовлеченность в СВ» и «Ид – Вовлеченность в СВ», что полностью совпадает с результатами данных КЭ-1. То есть как и в случае с подростками в 2007 – 2008 учебном году, у подростков в 2020–2021 учебном году выявлена аналогичная закономерность: с ростом УВСВ возрастает оценка по шкале интернальности и наоборот. Достижения старшего подростка в работе над собой приводят его к пониманию реалистичности возможности самоизменения, реальности изменений в деятельности, поведении и отношениях. Вместе с тем, выявлена общая тенденция к экстернализации подростками, участвовавшими в 1 и 2 сериях КЭ, причин своих неудач, следовательно, наблюдается тенденция снижения субъектности.

Для изучения эмоционально-волевого компонента намерения была применена методика «ВСК» [102]. Шкалы опросника направлены на выявление уровня общего волевого самоконтроля личности, уровня настойчивости, уровня самообладания, что фактически характеризует силу намерения – инициативность личности, способность к завершению деятельности. Как отмечается в исследованиях в этой области [122], человек не всегда сразу выполняет то, что наметил, не всегда до-

водит начатое до конца. Однако именно осуществление задуманного является наиболее существенным проявлением воли.

Высокие показатели по шкале «Общий волевой самоконтроль» указывают на способность испытуемых проявлять самостоятельность, умения контроля своих действий, поступков и подчинение их задаче, поставленной самостоятельно, проявление эмоционально-волевой устойчивости (ЭВУ) в ситуациях принятия решения, инициации действий, борьбы мотивов, стресса. Они склонны к рефлексии своих желаний и намерений, к планированию своих действий и поступков для их реализации.

Показатели по шкале «Настойчивость» указывают на устойчивость намерений человека, его стремление достигнуть цели, несмотря на те или иные препятствия. Настойчивость в русском языке понимается как свойство поведения настойчивого человека – упорный, твердый в достижении чего-либо [218, с. 672; 303, с. 502]. Русскоязычное «настойчивость» происходит от старославянского *стоѣхъ* («стояти») как «стоять на своем», имеющий множество аналогов по звучанию и смыслу в греческом и славянских языках – болгарском, польском, сербском, украинском, чешском [306, с. 775]. Славянское «стояти» (*stojati*) связано чередованием звуков с латинским *status* (рус. положение), древнеиндийским *tiṣṭhāti* (рус. остается на месте, стоит) [306, с. 775]. В латинском языке *perseverantia ae* – настойчивость, твердость, выдержка – имеет вариации *per-severo avi*: быть настойчивым, постоянным, упорствовать; продолжать путь [63, с. 756].

В отечественной психологии настойчивость понимается как волевое качество личности, состоящее в умении добиваться цели, преодолевая внешние и внутренние препятствия [32, с. 326–327]. В зарубежной англоязычной психологии термин *perseverance / persistence* (рус. настойчивость) рассматривается как подобный термину «персеверация» – поведенческая тенденция продолжаться, сохраняться с оговоркой двух моментов: отсутствие навязчивости повторения, преодоление субъектом препятствий и затруднений, и понимание настойчивости как продолжение или повторение человеком определенного поведения, деятельности, несмотря на прекращение иницирующего стимула, а не как свойство психических процессов [252, с. 485; 365]. Вместе с тем настойчивость рассматривается как качество личности, при котором наблюдается сохранение действий или выполнение задачи, несмотря на препятствия (противодействие, разочарование) или затраченные усилия, не путать с упрямством.

Высокие показатели по шкале «Самообладание» указывают в первую очередь на ЭВУ личности в нетипичных или стрессогенных ситуациях, ее способность владеть собой, сдерживать себя, проявлять выдержку, характеризуя тормозную функцию воли. ЭВУ определяется не столько малой восприимчивостью к возбуждению от неспецифических раздражителей, сколько волевой регуляцией, позволяющей сохранять целесообразную деятельность под воздействием экстремальных или так понимаемых факторов. «Сдерживание себя» следует понимать, как умение человека корригировать собственные эмоции, влияющие на поступки, действия или высказывания. Самообладание принято рассматривать, как способность человека осуществлять деятельность в дезорганизующих ее ситуациях, влияющих на эмоциональную сферу [246, с. 351]. Самообладание признается показателем эмоциональной и социальной зрелости личности в соотношении с возрастом человека. Возраст – объективная, культурно-исторически изменчивая, хронологически и символически фиксированная характеристика и стадия онтогенеза индивида. Это категория, служащая для обозначения временных характеристик индивидуального развития. Различают:

- хронологический возраст, выражающий длительность существования индивида с момента его рождения – определяется продолжительностью его жизни;

- биологический возраст – совокупность биологических показателей, функционирование организма в целом (состояние кровеносной, дыхательной, пищеварительной и др. систем организма), отражает положение индивида относительно его предполагаемой продолжительности жизни;

- социальный возраст, связанный с непосредственным статусом личности в соответствии с культуральными нормами (40-летний человек, состоящий в браке и имеющий детей, отличается по своему развитию от 40-летнего холостяка, предпочитающего случайные связи и не планирующего заводить детей);

- психологический возраст – определенный уровень развития психики, отражающий, адаптационные способности человека к требованиям среды. Включает:

1. Умственную зрелость (уровень интеллекта, обученность и обучаемость);

2. Эмоциональную зрелость (способность к адекватной рефлексии собственных переживаний);

3. Волевую зрелость (способность к саморегуляции состояний и поведения, эмоционально-волевая устойчивость);

4. Социальную зрелость (социальный интеллект – адаптированность к окружающей среде).

Четыре вышеперечисленные в совокупности представляют зрелость личностную, ибо личность – существо биосоциальное [233] и вне социальной зрелости, обеспечивающей субъектность, говорить о зрелой личности не приходится. Относительно наших испытуемых, можно констатировать, что личностная зрелость у них еще впереди и способствовать ее появлению может СВ.

Представления о специфике психологического возраста, идущие от Л. С. Выготского, во многом пересекаются со взглядами Б. Г. Ананьева, подчеркивавшего, что психологический возраст и зрелость выступают как параметры особого исторического времени, в котором и ведется летоисчисление жизненного пути личности.

В зарубежных источниках самообладание (англ. *self-possession, composure*) определяется как контроль своих эмоций или реакций, особенно в состоянии стресса; присутствие духа, хладнокровие, выдержка [373]. Как видно из приведенных определений, самообладание сводится к контролю с помощью волевого усилия собственных эмоций в непривычных, стрессогенных ситуациях.

Анализ данных по опроснику «ВСК» [102] представлен на рисунке 1.4.

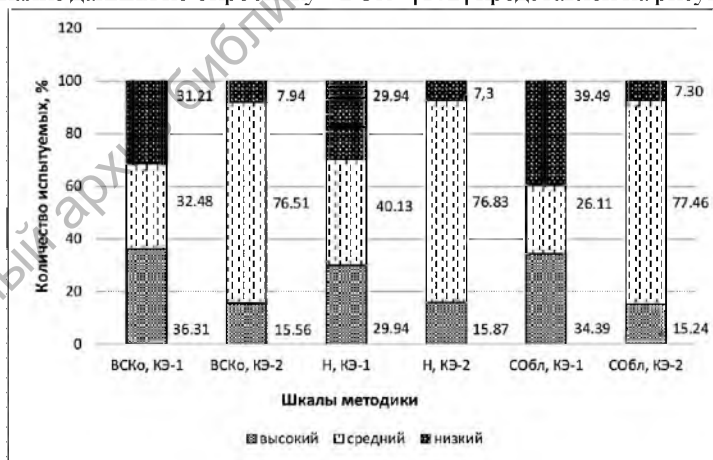


Рисунок 1.4 – Распределение респондентов 1 и 2 серий КЭ по уровням волевого самоконтроля, настойчивости, самообладания

Респонденты КЭ-1 и большинство респондентов КЭ-2 характеризуются средним уровнем по шкалам методики «ВСК». Критерием волевого действия может рассматриваться «отдаленный мотив», когда конечная цель достигается через ряд промежуточных действий, занимающих достаточно большой промежуток времени [89].

В ситуации достижения такой отложенной цели играют особую роль волевые качества: волевой самоконтроль, настойчивость, самообладание. Волевое действие – осознанное, намеренное, осуществляется человеком по собственному решению на основе внешней или внутренней необходимости [110].

Высокие показатели по шкалам «ВСК» указывают на ЭВУ, владение собой в непривычных ситуациях, выступающих, поэтому, стрессогенными, что порождает чувство уверенности в себе. Вместе с тем стремление к постоянному самоконтролю и чрезмерно строгое следование плану, ограничение спонтанности может приводить к напряжению, появлению тревоги относительно успешности деятельности и поведения. Обнаружены статистически значимые различия по всем шкалам «ВСК» в обеих сериях ($p = 0,0001$).

Показатели выполнения методики «ВСК» в группах подростков с разным УВСВ в 1 и 2 сериях КЭ представлены в таблице 1.15.

Таблица 1.15 – Показатели уровня общего волевого самоконтроля, настойчивости, самообладания подростков с разным УВСВ в 1 и 2 сериях КЭ

Шкалы методики «ВСК» (медиана)	УВСВ			H	p
	высокий	средний	низкий		
ВСК _о (КЭ–1, N=157)	14	11	9	77,95	<0,0001
ВСК _о (КЭ–2, N=315)	15	14	14	4,80	>0,05
Н (КЭ–1, N=157)	9	8	6	66,73	<0,0001
Н (КЭ–2, N=315)	10	10	10	4,98	>0,05
СОбл (КЭ–1, N=157)	6	5	4	39,53	<0,0001
СОбл (КЭ–2, N=315)	8	8	7	2,08	>0,05

Выявлены статистически достоверные различия в группе подростков КЭ-1: высокие баллы по шкалам «ВСК» приходятся на высокий УВСВ, таким образом, установлено, что при увеличении показателей общего волевого самоконтроля, настойчивости, самообладания растет УВСВ подростков и наоборот, что подтверждается результатами интеркорреляционного анализа (см. ниже). Старшие подростки, имеющие высокие показатели по шкале «ВСК», склонны к инициации самовоспитательных це-

лей и действий, самоконтролю их выполнения. Испытуемые с высокими показателями по шкале «Н» стремятся реализовать свои намерения через приложение волевых усилий. Совокупность высоких показателей в общем волевом самоконтроле и настойчивости с интернальным локусом контроля закономерно воплощается в намерения старшего подростка заниматься СВ, то есть в высоком УВСВ. Старшие подростки с высоким уровнем самообладания (шкала «СОбл») в реализации своих намерений в СВ склонны прибегать к саморегуляции как инструменту совладания с барьерами в достижении целей. При сравнении показателей групп мальчиков и девочек КЭ-1 по шкалам методики «ВСК» статистически значимых различий не выявлено. По показателям испытуемых КЭ-2 статистически значимых различий по шкалам методики «ВСК» не выявлено (таблица 1.15).

Соотношение показателей волевого самоконтроля, настойчивости, самообладания и УВСВ, дифференцируемое по полу, показало значимые соотношения (таблица 1.12). Статистически значимые различия выявлены только в группе мальчиков по шкалам: «ВСКо» ($p = 0,0007$), «Н» ($p = 0,0004$), «СОбл» ($p = 0,02$). При анализе данных по показателям развития волевого самоконтроля у девочек статистически значимых зависимостей не обнаружено.

Таблица 1.16 – Показатели уровня общего волевого самоконтроля, настойчивости, самообладания подростков в КЭ-2 с разным УВСВ, $N = 315$

Оценка по шкалам «ВСК» (медиана)	УВСВ						H	p
	высокий		средний		низкий			
	м	д	м	д	м	д		
ВСК _о	17	14	16	11	14	15	11,46	0,0007
Н	12	9	10	7	9	10	12,57	0,0004
СОБл	9	8	8	8	8	7	5,31	0,0213

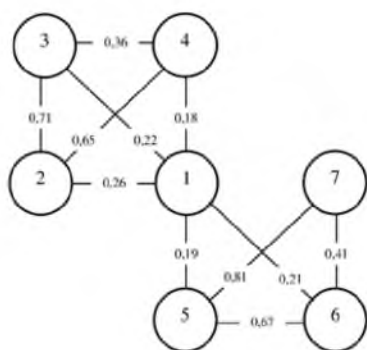
Примечание – «м» – мальчики; «д» – девочки.

При сравнении показателей групп мальчиков и девочек КЭ-2 по шкалам методики «ВСК» выявлены статистически значимые различия. Средние значения показателей мальчиков КЭ-2 выше показателей девочек по всем шкалам методики «ВСК». Вероятно, в отличие от девочек, мальчики проявляют волевые качества (самоконтроль, настойчивость, самообладание) в большей степени, что может быть обусловлено проявлением социального стереотипа о «мужской» воле и настойчивости [62; 89].

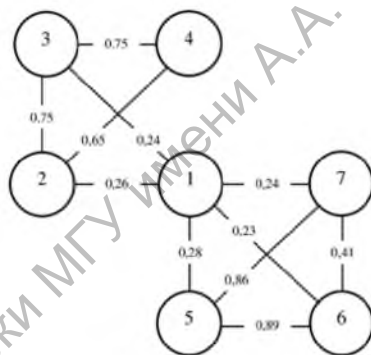
Данные по показателям всех методик, выполненных респондентами в обеих сериях КЭ ($N = 472$), были подвергнуты интеркорреляционному

анализу с применением *r*-Спирмена. По результатам анализа для обеих серий КЭ были построены основания корреляционных плеяд вокруг показателя УВСКВ (рисунок 1.5).

Показатель вовлеченности в СВ слабо и на среднем уровне связан с остальными, за исключением показателей шкалы «Ин» методики УСК и «СОбл» методики ВСК. По-видимому, исходные показатели воли недостаточны для принятия ответственности на себя в случае неудач. Естественно, показатели трех шкал каждой из методик («УСК», «ВСК») значимо коррелируют между собой.



КЭ-1, N=157



КЭ-2, N=315

Примечание – $p < 0,05$. Обозначения: 1 – Вовлеченность в СВ; 2 – Интернальность общая (Ио); 3 – Интернальность в области достижений (Ид); 4 – Интернальность в области неудач (Ин); 5 – Общий волевой самоконтроль (ВСКо); 6 – Настойчивость (Н); 7 – Самообладание (СОбл).

Рисунок 1.5 – Основания корреляционных плеяд показателей уровня вовлеченности в СВ и шкал методик «УСК» и «ВСК»

Интеркорреляционный анализ показателей респондентов ($N = 157$) КЭ-1 выявил наличие значимых взаимосвязей вовлеченности в СВ всех показателей, кроме показателя «Самообладание», что обусловлено неполной сформированностью произвольности в подростковом возрасте (рисунок 1.5).

В КЭ-2 ($N = 315$) взаимосвязи изменились. Показатели по шкалам «Самообладание» методики «ВСК» и «УВСКВ» коррелируют. В то время как с показателем «Интернальность в области неудач» методики «УСК» связь незначима и имеет отрицательный знак: подросток, уверенный в успехе СВ, неспособен принять на себя ответственность за неудачи.

На основании контент-анализа ответов на вопросы анкеты и критерия «двух сигм», а также в соответствии с моделью, разработанной по результатам ПИ, общая выборка была поделена на три уровня вовлеченности в СВ – высокий, средний, низкий.

В КЭ-1 к высокому УВСВ было отнесено 87 человек. Интеркорреляционный анализ их показателей статистически значимых связей не выявил. По-видимому, это обусловлено тем, что их намерения не полностью реализовывались, волевые усилия не применялись. В КЭ-2 ($n = 194$) все показатели, кроме показателей интернальности в области неудач, положительно коррелируют с УВСВ. Отметим, связь интернальности в области неудач и достижений незначима и имеет отрицательный знак: подростки категорически относят достижения на свой счет, а неудачи на счет кого-то другого.

У подростков КЭ-1, отнесенных к среднему УВСВ ($n = 38$), значимых корреляций с уровнем вовлеченности не выявлено. Однако интернальность в области достижений и неудач коррелируют между собой и с общей интернальностью. Экстернальность (общая) у них выражена меньше. В КЭ-2 ($n = 27$) значимых корреляций УВСВ также не выявлено ни по одному показателю. Незначимые корреляции с тремя шкалами «УСК» имеют отрицательный знак, что указывает на интернальность. Общая интернальность подростков, отнесенных к среднему уровню, естественно коррелирует с самообладанием и интернальностью в области достижений.

У респондентов КЭ-1 с низким УВСВ ($n = 32$) выявлена одна корреляция с общим уровнем волевого самоконтроля. Общая интернальность естественно коррелирует с двумя шкалами той же методики и общим волевым самоконтролем, что, вероятно, указывает на формирование произвольности. В КЭ-2 у школьников, отнесенных к низкому УВСВ ($n = 94$), с уровнем вовлеченности связей нет, ибо СВ они не занимают. Общая интернальность положительно взаимосвязана как со шкалами методики «УСК», так и с тремя шкалами методики «ВСК». Воля, несомненно, связана с показателями интернальности, что соотносится с результатами более ранних исследований [15].

Приведем ряд примеров, характеризующих УВСВ.

Высокий УВСВ

Екатерина Л., 14 л., 3 мес. (1 серия ПИ, 2006 г.) – ответственная, имеет широкий кругозор, любит читать, учиться с интересом, имеет хорошее чувство юмора, средний балл успеваемости по основным учебным дисциплинам 8,7.

Свои взаимоотношения с окружающими оценила следующим образом:

– со сверстниками: «Да, я довольна своими отношениями с одноклассниками»;

– с родителями: «Да. У меня все хорошо с родителями»;

– с учителями: «Нет. Отношения с учителями не очень хорошие».

Намерение: «Нужно найти с ними общий язык. Буду придумывать интересные вопросы на занятиях».

Катя указала, что довольна своей успеваемостью.

На вопрос «Воспитываешь ли ты себя сама?» дала следующий ответ: «Да, я воспитываю себя». Намерение: «Я стараюсь быть более усердной в занятиях в школе. Дома заниматься по 2 часа».

Павел М., 13 л., 9 мес. (2 серия ПИ, 2019 г.) – вдумчивый, ответственный, проявляет достаточно глубокий интерес к знаниям, много читает, основательно относится к поручениям и домашним заданиям, любит читать, средний балл успеваемости по основным учебным дисциплинам 7,2.

Павел дал оценку своим взаимоотношениям с окружающими:

– со сверстниками: «Нет. Они меня оскорбляют». Намерение: «Думаю, что с некоторыми можно просто поговорить, но мне с некоторыми из них просто не о чем говорить. Только если про вселенную Марвел [комиксы]».

– с родителями: «Не очень отношения. Потому что ругают по пустякам» Намерение: «Наверное надо отлипнуть от телефона на выходных и ездить к бабушкам».

– учителями: «Не со всеми получается хорошо. Некоторые идут мне навстречу и помогают, другие, наоборот, – сажают и делают все в худшую сторону». Намерение: «Даже не знаю. Это бесполезно».

Павел не удовлетворен своей успеваемостью, т.к. «Мне мешает класс своим поведением». Намерение: «Что я могу сделать? Оно [поведение] зависит не от меня, а от остальных учеников в классе».

На вопрос «Воспитываешь ли ты себя сам?» Павел ответил: «Да. Наказываю себя». Намерение: «Не играю в компьютер до уроков, читаю книги и так далее».

Средний УВСВ

Янина М., 14 л., 2 мес. (1 серия ПИ, 2006 г.) – достаточно эрудированна, хорошо рисует, очень общительная и подвижная, средний балл успеваемости по основным учебным дисциплинам 5,5.

Янина оценила свои взаимоотношения с окружающими следующим образом:

– со сверстниками: «Нет, я не довольна своими отношениями с одноклассниками». Намерение: «Нужно быть более общительной и уступчивой»;

– с родителями: «Мы ладим с родителями»;

– с учителями: «Не со всеми учителями отношения хорошие». Намерение: «Нужно побольше слушать учителей на уроках, ходить на дополнительные [занятия]».

Собственная оценка успеваемости: «Не совсем хорошо [учусь]». Намерение: «Я очень стараюсь, но у меня часто не получается. Поэтому я не знаю, что мне делать».

Вопрос: «Воспитываешь ли ты себя сама?» ответила: «Стараюсь, но не всегда получается». Намерение: «Иногда вредные привычки или обстоятельства мешают. Поэтому надо учиться вставать утром, а не перед самой школой»

Александр К. 14 л., 4 мес. (2 серия ПИ, 2019 г.) – вдумчивый, немного медлительный и замкнутый, задания и поручения учителей выполняет медленно, но основательно, редко участвует в возне с одноклассниками на переменах, средний балл успеваемости по основным учебным дисциплинам 5,7.

Александр дал оценку своим взаимоотношениям с окружающими:

– со сверстниками: «Отношения меня устраивают. У меня с ними все нормально»;

– с родителями: «Все хорошо. Они же родители...»;

– с учителями: «Ничего особого, все нормально, улучшать не нужно».

Александр не удовлетворен своими отметками по предметам: «Я недоволен». Намерение: «Мне надо улучшать мои знания. Лучше учиться, лучше готовиться к урокам».

Вопрос: «Воспитываешь ли ты себя сам?» ответил: «Не часто, но когда это необходимо». Намерение: «В сложных ситуациях я помогаю сам себе. Стараюсь делать как папа учил».

Низкий УВСВ

Стась Н. 13 л., 10 мес. (1 серия ПИ, 2006 г.) – очень подвижный, шумный мальчик, при этом исполнительный, но выполняет поручения «на скорую руку», к учению относится поверхностно, средний балл

успеваемости по основным учебным дисциплинам 5,2.

Стась доволен своими взаимоотношениями со сверстниками и родителями, а с учителями «не очень». Намерение: не вербализуется.

Уровнем своей успеваемости доволен, но «хотелось бы и получше». Намерение: не вербализуется.

На вопрос: «Воспитываешь ли ты себя сам?» ответил: «Нет. Я себя никак не воспитываю. На это у меня есть родители».

Анастасия К. 14 л., 5 мес. (1 серия ПИ, 2019 г.) – вдумчивая, ответственная девочка, интересуется новыми знаниями, старательная, любит читать, занимается хоровым пением, средний балл успеваемости по основным учебным дисциплинам 5,2.

Свои взаимоотношения с окружающими Анастасия оценила следующим образом:

– со сверстниками: «Все нормально, но иногда не очень...». Намерение: «Надо научиться здороваться, когда прихожу в класс».

– с родителями: «Я довольна»;

– с учителями: «не очень отношения. Потому что они ставят плохие оценки». Намерение: «Ничего не планирую. Они останутся такими какие есть».

Своей успеваемостью Анастасия не довольна: «Все плохо...». Намерение: «Что делать я не знаю».

На вопрос: «Воспитываешь ли ты себя сама?» ответила: «Нет, я себя не воспитываю. А как себя воспитывать?».

Виолетта И., 14 л., 8 мес. (1 серия ПИ, 2019 г.) – подвижная, общительная девочка, к учению относится поверхностно, на уроках ведет себя шумно, вступает в пререкания с учителями, средний балл успеваемости по основным учебным дисциплинам 4,2.

Виолетта описала свои взаимоотношения с окружающими:

– со сверстниками: «Не совсем уверена, что мы дружные. У каждого разные интересы». Намерение: «Познакомиться поближе, чтобы знать кто чего стоит»;

– с родителями: «Да. Все хорошо»;

– с учителями: «Не со всеми хорошо». Намерение: «Лучше учиться».

Свою успеваемость Виолетта оценила как «не очень». Намерение: не вербализуется.

На вопрос «Воспитываешь ли ты себя сама?» ответила: «Нет, не вос-

питаваю себя». Намерение: «Нет времени на это. Надо учиться, конечно».

Обобщая вышеизложенное, резюмируем:

- исследование выполнено в рамках фундаментальных подходов [29; 47; 259] к опосредованности поведения и деятельности субъекта целью, намерением и проблемы его реализации. Учитывались позиции, указывающие на то, что достижение отложенной во времени цели требует волевых усилий на стадии принятия намерения и его реализации [50; 267];

- устойчивость намерения как самостоятельного психического образования может быть измерена, исходя из его двухкомпонентной структуры (интеллектуальный и эмоционально-волевой компоненты), в которой каждый компонент выполняет свою функцию: планирование необходимых действий и побуждение, эмоциональное окрашивание представляемых результатов деятельности или поведения. Определение сформированности компонентов намерения позволит прогнозировать его реализуемость, устойчивость и возможность угасания;

- подбор методов и методик для исследования намерения как явления психической реальности человека должен проходить по принципу дополнительности. Адекватным методом изучения рассматриваемого психического образования в силу его динамичности выступает эксперимент, организованный с учетом актуальных и потенциальных потребностей испытуемого в естественных для него условиях;

- у подростков обеих серий КЭ преобладает общая интернальность и интернальность в области достижений при экстернальности в области неудач. Подростки признают, что достижение успеха осуществляется собственными усилиями – интеллектуальными, волевыми, а неудачи, по их мнению, происходят по внешним обстоятельствам, вине других людей. Испытуемые с интернальным локусом контроля склонны самостоятельно предпринимать интеллектуальные усилия с целью реализации своего намерения;

- в развитии волевых качеств подростки 1 и 2 серий КЭ различаются: во 2 серии общему волевому контролю, настойчивости, самообладанию свойственна неустойчивость, интерпретируемая как гибкость в реализации деятельности;

- обнаружены статистически значимые взаимосвязи УВСВ с показателями интернальности и волевого самоконтроля, за исключением показателей в диадах «вовлеченность в СВ – самообладание» в КЭ-1 и

«вовлеченность в СВ – интернальность в области неудач» в КЭ-2. Различия в выявленных взаимосвязях в КЭ-1 и КЭ-2 с интервалом в 13 лет указывают в целом на типичные особенности подросткового возраста: неполная сформированность произвольности, инерционное отношение к собственным неудачам в деятельности и общении.

1.8 Кто такой подросток? Границы возраста

В психологии существует проблема возрастной периодизации жизни человека. Авторы однозначно признают в онтогенезе человека сменяющиеся друг друга периоды взросления и развития, но относительно периода перехода от детства к взрослости мнения существенно разнятся. Вопросы о движущих силах развития [24; 46; 100; 225] и границах возрастных периодов [7; 28; 144; 307; 317; 331; 333; 369] остаются актуальными до настоящего времени. При всей теоретической «разности» в целом в них можно выделить общую тенденцию: проведение границы между детством и взрослостью. Вместе с тем особое внимание исследователей всегда привлекал к себе «переходный» от детства к взрослости подростковый возраст, который в европейской культурно-исторической традиции как отдельный возрастной период выделился только к XIX в. [131].

Сравнительный анализ наиболее крупных возрастных периодизаций показывает, что разграничение в них на возрастные периоды имеет как общности, так и существенные различия, суть которых основывается на критериях предлагаемых разграничений.

В международной традиции [341] подростковый возраст рассматривается в единстве с юношеским и имеет возрастные границы от 10 до 19 лет. Принято выделять две стадии: ранний (младший) подростковый возраст от 10 до 14 лет и старший подростковый возраст (ранняя юность) от 15 до 19 лет [245].

В психологических теориях психического развития человека подростковый возраст рассматривается в границах: от 12 до 18 лет в периодизации психосексуального развития З. Фрейда [317], возраст характеризуется как период пубертата и освобождения от авторитета взрослого. В эго-психологии Э. Эриксона [333] выделяется школьный (предпубертатный) возраст от 6 до 12 лет и подростковый (юношеский) возраст в границах от 12 до 18 лет, рассматриваемые как цен-

тральные в формировании психологического и социального благополучия личности. В периодизации Г. Крайг подростковый и юношеский возраст совмещены и приходится на период от 12 до 19 лет [144].

Безусловно, возрастные периодизации, построенные на основе анализа качественных изменений психики [100], личностного развития [28; 299; 331], ведущей деятельности [331], кажутся более психологичными, нежели возрастные периодизации, привязанные к количественным изменениям [24]. Отметим, что в советской традиции «обучение всегда влечет за собой развитие» [46], периодизации авторов тем или иным образом связывались с образовательным процессом и ступенями системы образования [7; 39; 175].

В периодизации Д. Б. Эльконина [331] подростковый возраст имеет границы от 12 до 17 лет, распадаясь на младший подростковый от 12 до 14 лет и старший (ранняя юность) от 15 до 17 лет. В периодизации, предложенной Д. И. Фельдштейном [307], выделяется возрастной период от 10 до 17 лет, который включает в себя подростковый возраст и первый период юности. Л. И. Божович к отрочеству относил возраст от 12 до 15 лет, а к раннему юношескому – 15–17 лет [30].

Переход от детства к взрослости рассматривается как кризис, то есть время интенсивного и противоречивого развития, приходящее на смену относительно поступательного роста и личностного становления младших школьников [30; 47]. В период отрочества наступают значительные изменения в организме, в психике ребенка, что имеет существенное (если не принципиальное) значение в формировании личности человека, поскольку в итоге происходит переход от детства к юности. Несомненно, что девятиклассник, вступающий в период юности, отличается от пятиклассника, поэтому существует разделение подросткового возраста на младший и старший. Однако различия между ними не исключают общих признаков и особенностей возраста.

Для построения эффективного учебного и воспитательного процесса требуется возрастная периодизация с научным обоснованием онтогенеза, в основе которой заложена внутренняя сущность развития [331], то есть психического и личностного созревания. Такой периодизацией в отечественной психологии признается научная позиция [331], основанная на идеях Л. С. Выготского [46] о развитии как внутренне детерминированном процессе, в котором возрастные изменения могут происходить или резко, критически, или плавно, литически, эволюционно, и А. Н. Леонтьева [163] о деятельностной интерпретации психического развития ребенка. Вместе

с тем детство понимается конкретно-исторически, с учетом социальных условий развития: «каждая историческая эпоха, каждое общество порождают собственную периодизацию психического развития детства, границы и содержание которого определяются конкретно-исторической ситуацией» [331, с. 122].

Первоначальные попытки выделения этапов возрастного развития человека осуществлялись наложением на этот процесс простейших в математическом отношении схем, выбор которых диктовался также и мистическими соображениями: 0–7–14–21 – у Аристотеля (возможно, «магическое число» Миллера – 7 ± 2 имеет с этим связь); 0–6–12–18–24 – у Я. А. Коменского.

Пифагором предложена первая календарная периодизация по аналогии с 4 временами года: «весна» – период становления до 20 лет, «лето» – молодость 20–40 лет, «осень» – расцвет сил 40–60 лет, «зима» – старость и угасание. Одна из первых попыток в истории европейской культуры построить периодизацию возрастного развития на основе эмпирических наблюдений, учитывавших его неравномерность, принадлежит Ж.-Ж. Руссо: 0–2–12–15–18.

Я. А. Коменский создал возрастную периодизацию – 4 периода, по 6 лет каждый – в основу, которой, положены возрастные особенности детей. Детство, характеризующееся усиленным физическим ростом и развитием органов чувств; отрочество – развитием памяти и воображения; юность – развитием «понимания и суждения», то есть, мышления; возмужалость – развитием воли и способностью сохранять гармонию. Используя только эмпирические методы, великий педагог пришел к выводам, в целом не опровергаемым современной психологической наукой.

В возрастной периодизации Д. Б. Эльконина [331] каждый возраст характеризуется тремя показателями: социальной ситуацией развития, то есть формой отношений, складывающихся между ребенком и взрослым; ведущей деятельностью; основными психическими новообразованиями. Для младшего подростка (9–13 лет) открывается новый пласт отношений с переходом на ступень обучения в «средних классах» – новые учителя, новые предметы и задачи. Ведущей деятельностью является интимно-личностное общение со сверстниками, что нередко выражается в стремлении избежать полной изоляции в классе, в выборе своего близкого круга общения, в понимании «расстановки сил» в сообществе [145; 228]. В качестве основных психических новообразований младшего подросткового возраста выделяются появление представлений о

себе как о взрослом человеке («чувство взрослости»), новый уровень развития мышления и рефлексии (личностная рефлексия), внутренний план действий [228].

Для старшего подросткового возраста (или ранняя юность, 14–17 лет) социальная ситуация развития приобретает новое содержание: освоение новых ролей в связи с приобретением новых социально-правовых статусов («гражданин», «абитуриент», «призывник»), осуществление профессионального выбора с возможностью дальнейшего освоения профессии. Ведущей является учебно-профессиональная деятельность, личностное и профессиональное самоопределение [331]. Основные психические новообразования старшего подросткового возраста связаны с развитием самосознания: личностная рефлексия, временная транспектива, стремление к автономности, саморегуляция и СВ [230; 237].

В перечисленных периодизациях границы младшего школьного возраста (7–10 лет) определялись началом обучения в начальной школе. Переход на обучение с 6 лет сдвинул возрастные границы: окончание начальной школы в 10 лет приводит к более раннему наступлению подросткового возраста. Поэтому, вероятно, В. В. Давыдов определяет начало старшего подросткового возраста с 14 лет [39].

С точки зрения становления личности и социального созревания подростковый возраст рассматривается в границах от 10 до 15 лет, что связывается с развитием самосознания как осознания себя в системе общественных отношений, развитием социальной активности и ответственности [307]. В личностном развитии подростка выделяются три стадии: «локально-капризная» (младший подростковый возраст, 10–11 лет), характеризующаяся стремлением подростка к самостоятельности через признание взрослыми его возможностей и значимости через решение частных, конкретных задач; «правозначимая» (12–13 лет) со стремлением подростка к признанию в более широком круге общения, чем семья, реализация своей взрослости не только на уровне «я хочу», но и на уровне «я могу», «я должен»; «утверждающе-действенная» стадия (старший подростковый возраст, 14–15 лет), на которой разворачивается стремление применить свои возможности во взрослом мире, что обостряет потребность в самоопределении и самореализации [307].

Основанием актуализации у подростков новых потребностей – самопознания, самоутверждения, СВ – выступает новый уровень развития самосознания [93; 318]. Казалось бы, возрастное развитие должно приводить всех психически здоровых детей к деятельности по СВ, но отме-

чается [132; 143; 284; 334], что стремление изменить себя, «стать лучше» возникает у значительного количества подростков, а систематическим СВ занимается только треть.

Сознание рассматривается как высший уровень психического отражения и саморегуляции, присущий только человеку как общественно-историческому существу [94; 168; 170; 193; 259; 287]. Содержательно сознание представляется в виде совокупности знаний о мире, различения субъекта и объекта, отношения субъекта к объекту, обеспечения целенаправленной деятельности, отношения к предметам и явлениям окружающей действительности [22; 162]. Сознание как психическое явление обладает рядом специфических характеристик: активностью, интенциональностью, рефлексивностью [170].

Высшая форма психики человека – сознание является осознанием бытия.

Сознание – единство всех психических процессов, состояний и свойств человека, единство всех форм познания и переживаний человека, его отношение к тому, что он отражает. Сознание – специфическая форма жизнедеятельности человека, продукт его взаимоотношений с объективной действительностью. Сознание высшая интегративная форма психического отражения. Человек рождается, не имея сознания, но уже имея индивидуальные особенности психики. Исторически, сознание – продукт труда – социального фактора его развития. Превращение руки в специализированный орган активного познания, повлекший развитие структур головного мозга, определило совершенствование трудовой деятельности человека. Иначе говоря, развитие сознания обусловлено бытием человека, детерминировано не только мозгом, природными особенностями, но и деятельностью. Сознание как продукт эволюции, обусловлено как социальными, так и биологическими факторами. В общении с другими людьми и в деятельности психика развивается и становится сознанием. Развитие производительных сил приводит к изменению общественных отношений людей, и, следовательно, к изменению их сознания. Индивидуальное сознание формируется и развивается в неразрывной связи с сознанием общественным. Сознание – высший уровень психического отражения и саморегуляции, присущий только человеку как общественно историческому существу.

Характеристиками сознания как идеальной формы отражения выступают: активность, интенциональность, рефлексивность, различная степень ясности. Виды субъективного состояния психики человека:

творческое озарение, вдохновение, сниженная ясность, сумеречное сознание, спутанное сознание и потеря сознания.

Под активностью понимается динамическое условие становления деятельности, ее реализации и видоизменения; ее произвольностью – обусловленностью наличной целью субъекта, надситуативностью – выходом за пределы исходной цели, устойчивостью в отношении принятой цели.

Под интенциональностью понимается направленность сознания на объект (предмет), сознательно предпринимаемые действия.

Под рефлексивностью понимается свойство личности, определяющее систематическое обдумывание проблемы перед началом действия.

Сознание как высшая интегративная форма психического отражения выступает системообразующим фактором психики человека – трех (психические процессы, психические состояния и психические свойства личности) или многокомпонентной (если рассматривать каждый из компонентов по отдельности) системы, механизмом обратной связи выступит развитие психики. Рассматривая сознание как идеальную социально опосредованную форму отражения бытия, можно выделить в ней 4 функции: когнитивную, регулятивную, аффективную и коммуникативную:

– когнитивная функция только на уровне сознания выступает как познание, т. е. активное целенаправленное приобретение знаний, как идеальных результатов отражения, созданных в процессе общественно-исторической практики, освоение которых способствует усвоению человеком общественного сознания. На уровне сознания психические познавательные процессы приобретают такие характеристики как категориальность (отнесение единичного объекта, явления, переживания к некоторому обобщенному классу событий) и осмысленность;

– регулятивная функция, основной характеристикой которой на уровне сознания является ее произвольность. Поведение индивида реализуется как проявление его воли. Необходимость произвольной регуляции собственного поведения обусловлена социальным бытием индивида. Включаясь в общественные отношения, он вынужден регулировать свое поведение, ибо «жить в обществе и быть свободным от общества нельзя»;

– аффективная (эмоционально-оценочная) функция, характеристикой которой на уровне сознания являются отношения человека к идеальным результатам отражения им своего и общественного бытия;

– коммуникативная функция, получающая на уровне сознания свое наиболее полное развитие, более того, без нее сознание, как идеальная форма отражения бытия не могло бы существовать. Коммуникативная функция формируется и развивается в процессе общения, являющегося необходимой составляющей жизни общества. Именно эта функция обеспечивает обмен идеями, замыслами, деятельностью. Благодаря ей, в опыт индивида включается, трансформируясь, опыт человечества. Она реализуется в процессах не только обмена знаниями, но и отношениями, взаимной регуляцией поведения людей. Именно в общении формируется идеальный план деятельности (и поведения) как индивидуальной, так и совместной, оно существенно повышает «мощность» и адекватность опережающего отражения.

Рассматривая эти функции как систему можно констатировать, что коммуникативная функция выступает ее системообразующим фактором, так как именно через нее, человек реализует 3 оставшиеся, а механизмом обратной связи выступает результат коммуникации, как взаимодействие.

Высшим уровнем функционирования сознания выступает самосознание, понимаемое как осознанное отношение человека к своим потребностям и способностям, влечениям и мотивам поведения, переживаниям и мыслям [170; 193]. Самосознание выражается также и в эмоционально-смысловой оценке своих субъективных возможностей (интенциональности), выступающей в качестве основания целесообразных действий и поступков. Необходимо различать самосознание как сумму знаний человека о себе и самосознание как осознание человеком себя как носителя роли, инициатора действий, поступков и ответственности в соответствии с ними [162].

Самосознание есть отражение каждым человеком той роли в обществе, которую он играет своими действиями и поступками. С. Л. Рубинштейн считал самосознание этапом в развитии сознания, высшим видом сознания, результатом развития сознания. С чем полностью согласен А. Н. Леонтьев: самосознание есть результат, продукт становления человека как личности.

В современной психологии система самосознания личности рассматривается как неоднородное трехкомпонентное образование, состоящее из взаимосвязанных и активно влияющих друг на друга компонентов: когнитивного, эмоционального и поведенческого [193]. Каждый из компонентов структуры обладает своим функциональным

содержанием: когнитивный – самопознание, эмоциональный – самоотношение (самооценка), поведенческий – способность к саморегуляции и взаимодействию с другими людьми. Первые два структурно рядоположены, третий – зависит от уровня развития каждого из них и одновременно выступает в качестве их регулятора. В качестве системообразующего фактора выступает активность субъекта, прямой связи – процесс формирования, обратной связи – результат – уровень сформированности самосознания [193].

Развитие самосознания – многоуровневый процесс. С. Л. Рубинштейн [259] выделяет 4 уровня развития самосознания:

1. Непосредственно-чувственный уровень, через который в самосознании индивида отражаются психические процессы и психосоматические реакции (самоощущения);

2. Целостно-личностный уровень (персонифицирующий), связанный с перцептивными механизмами (восприятие, переживание и осознание себя);

3. Интеллектуально-аналитический уровень, служащий основанием и средством теоретической ступени самопознавательной деятельности (самонаблюдение, самоанализ, самоосмысление);

4. Целенаправленно-деятельностный уровень, выступающий синтезом трех рассматриваемых выше, через который осуществляется отражение и корректировка обратных связей психики с предметной и собственной субъективной реальностью. С этим уровнем связаны ведущие функции самосознания: мотивационная и регулятивно-поведенческая.

Мотивационная функция самосознания реализуется в формировании себя как неповторимой личности (приобретение собственного образа «Я», не противоречащего социальным нормам общества).

Регулятивно-поведенческая функция самосознания реализуется в самозащите своего образа «Я» как фактора устойчивости личности во всех условиях жизнедеятельности.

В подростковом возрасте формирование более высокого уровня самосознания как осознания своей индивидуальности – главная особенность личности. Самосознание – процесс и результат познания человеком самого себя, в том числе оценки своего положения в социуме, общения с другими.

Становление и развитие самосознания как процесса и как результата – неотделимы от развития личности, оно выступает внутренним условием, «в значительной степени определяющим развитие личности и

формирование индивидуально-типических особенностей ее структуры» [318, с. 122]. Подростковый возраст является периодом психологической подготовки к самоосознанию, что, в свою очередь, определяет возможность трансформации объективно существующих целей в субъективные, возможность строить планы и прогнозировать результаты своей деятельности [28; 46; 83; 324].

Рефлексия в психологии рассматривается как механизм сознания. Личностная рефлексия как тип определяется как переосмысление человеком отношений с окружающим миром, что выражается в построении новых образов себя, адекватных знаний об этом мире, реализующихся в соответствующих действиях, поступках, общении [269]. Личностная рефлексия имеет принципиальное значение в саморегуляции человека [46; 155]: становится возможным «наблюдение самого себя» и оценивание своих поступков, поведения. Человек, рефлексируя, «поворачивает сознание на самое себя, возвращает его к себе, вынуждает его перестраиваться... С ее [рефлексии] помощью достигается самосоотнесение сознания с другим сознанием, с предшествующим и будущим состоянием сознания и действия» [138, с. 5]. Психологи, изучающие проблемы формирования рефлексивных действий [19; 60; 146; 242; 282], отмечают, что высокий уровень развития рефлексивности как способности обеспечивает младшему школьнику и далее подростку адекватность формирования самооценки, стимулирует его потребность в самопознании и саморазвитии. Однако наиболее полно рефлексия разворачивается в подростковом возрасте, благодаря чему потребность подростка в самопознании приобретает большие масштабы, чем в младшем школьном возрасте. Становится возможной личностная рефлексия, являющаяся органическим компонентом деятельности, направленной на СВ.

На основе личностной рефлексии саморегуляция представляется как сложноструктурированный процесс, включающий мысленное проигрывание возможностей, рефлексии собственного Я, выработку окончательного решения, переход к исполнительным действиям с учетом обстоятельств и временного благополучия [60; 146; 167]. В ситуации, при которой необходимо выполнять новые, сложные и непривычные действия (нередко не приводящие к успеху), подвергая их постоянному анализу, рефлексивность саморегуляции проявляется наиболее выраженно. Самосознание выступает предпосылкой саморегуляции [107; 164; 201]. За произвольную регуляцию деятельности отвечает «третий блок мозга», или «блок про-

граммирования, регуляции и контроля деятельности», морфологически обеспечиваемый лобными долями мозга [171, с. 89–101].

Процессы регуляции проходят длительный путь в онтогенезе, и их формирование прямо связано со становлением речи. У ребенка-дошкольника регулирующая роль речи еще слаба. Она подчиняется влиянию непосредственных впечатлений, поскольку работа зрительного анализатора более тесно связана со словом, чем работа других органов чувств [101; 172]. К 10 годам некоторые компоненты произвольной регуляции, например, способность к проверке гипотез, в основном достигают уровня взрослого человека. Другие, в частности навыки планирования, оказываются не сформированными и к 12 годам [195; 377], что противоречит мнению Ж. Пиаже [100]. По-видимому, прошедшее с его экспериментов время изменило развитие названных функций.

Внутренний план действий (внутренний интеллектуальный план) является одной из специфических характеристик сознания, которая выступает ключевым условием интеллектуального развития личности [44; 52; 92; 238]. Система мыслей, протраиваемых в виде определенной последовательности, предварительно организует поведение человека, то есть мысль (внутренний план) выступает в роли организатора поведения [48].

Внутренний план действий как психическое образование наиболее интенсивно развивается в младшем школьном возрасте в учении [44]. В подростковом возрасте способность планировать собственную деятельность во внутреннем плане выступает основой расширения прогностичности сознания и самосознания. Прогноз распространяется не только на решение учебной задачи, но и на развитие собственной личности. Для подростка характерна слабость цели: «... в переходном возрасте гипобулика включается в качестве составной неотделимой части в целевую волю, впервые возникающую в этом возрасте и являющуюся выражением той функции, которая дает человеку возможность управлять собой и своим поведением, ставя ему определенные цели и направляя его процессы так, чтобы они вели к достижению этих целей» [48, с. 168]. Новообразованием подросткового возраста является «целевая воля», дающая возможность управления собой, умение ставить цели и достигать их [48].

Обобщая вышесказанное, резюмируем:

– определение нижней и верхней границы подросткового возраста в зарубежной (12–19 лет) и отечественной (10–17 лет) психологии разнятся. Отечественными специалистами выделяется младший (10–13 лет) и старший (14–17 лет). Старший подростковый возраст – период формирования самосознания, порождающего новые потребности – в самопознании и самооценивании, что приводит ребенка к мысли о необходимости самосовершенствования и возникновения намерения заниматься самовоспитанием. Этот возраст характеризуется психическими новообразованиями: «чувством взрослости», личностной рефлексией, временной перспективой. Намерение подростка заниматься СВ выступает зоной ближайшего развития, в которой должен работать взрослый, содействуя становлению его субъектности;

– в монографии анализируется намерение заниматься СВ, время возникновения которого определяется новообразованиями старшего подросткового возраста, прежде всего стремлением и ощущением «взрослости», что в ряде случаев приводит к намерению самосовершенствоваться – отрефлексированная цель поставлена, но средства ее осуществления неизвестны – в результате это намерение не реализуется или отменяется. Стремление к автономии мешает обратиться за помощью к взрослым, формирующаяся произвольность еще не достигла уровня развитых волевых качеств.

1.9 Психологические аспекты воспитания и самовоспитания

Развитие ребенка осуществляется в преодолении противоречия между его спонтанной активностью и внешней регуляцией – воспитанием, обучением, социализацией в целом. По мере взросления источник развития должен перемещаться внутрь личности, обуславливая новый уровень развития самосознания, активизируя процессы личностного самоопределения и самопознания [35; 194; 331].

Под социализацией в психологии принято понимать процесс усвоения индивидом социального, культурного и исторического опыта, сложившегося в обществе, системы социальных связей и отношений [32, с. 522–523]. Социализация – результат интериоризации ценностей, норм, культуры в целом; не одностороннее воздействие социальной сре-

ды на индивида, но его активное участие в освоении культуры общества, в котором он живет, что отражается в его внутреннем мире, психологической культуре личности [137; 270]. Источниками социализации признаются семья, учреждения дошкольного образования, средняя школа, учреждения высшего образования, общение и взаимодействие в сообществе людей.

В контексте социализации особый интерес для педагогической психологии представляет психология воспитания как одна из трех ее частей. Воспитание в педагогике анализируется в узком и широком смыслах, в зависимости от системы (типа общения, согласно Ф. И. Иващенко [115]): в узком – субъект-объектное воздействие на воспитывающихся, либо субъект-субъектное взаимодействие (диалог с ними). В широком смысле – под воспитанием понимается не только воздействие / взаимодействие, но и обучение, то, что сейчас принято называть образованием.

Субъект-субъектная система воспитания – «педагог-воспитанник», «педагог-коллективный субъект» – коллектив воспитанников – была разработана в 20–30 гг. XX века [177]. В «Книге для родителей» А. С. Макаренко [177] указывается: прежде чем воспитывать детей, нужно воспитать воспитателей. В ребенке в первую очередь нужно видеть личность и выступать по отношению к нему с позиции старшего товарища. Система воспитания долгое время имела субъект-объектный характер, потому что мудрые мысли А. С. Макаренко в практике воспитания не применялись. В 60–70 гг. XX в. субъект-субъектный подход был только декларирован, выступая предметом научных и методических дискуссий.

После распада СССР вновь созданное государство – Республика Беларусь – внесло субъект-субъектное взаимодействие в нормативно-правовые документы об образовании [213; 216], тем самым институционализировав его, привнеся, спустя 60 лет, идеи А. С. Макаренко в практику работы школы. Забегая вперед, подчеркнем, что успешность применения разработанной нами методики «подсказки» оказалась эффективной именно благодаря субъект-субъектному взаимодействию с испытуемыми-подростками.

Воспитание – процесс, определяемый обществом, в котором рождается, развивается и живет человек. Каждое общество воспитывает «достойных своих членов»: рабовладельческое – рабовладельцев, феодальное – феодалов, капиталистическое – капиталистов, цифровое – разработчиков и пользователей «цифры». Любой родитель имплицит-

но желает видеть в своем ребенке продолжение себя – «сохраниться в детях», поэтому, по-видимому, субъект-объектная система неизживаема. Однако цели воспитания воспитателя и ребенка обычно диаметрально противоположны [115]: родители хотят видеть продолжение себя, а ребенок отстоять свою индивидуальность. Мудрые родители способны корректировать цель, не подавляя своего ребенка. Обычные – ничего с собой поделать не могут. То же и в школе: даже новое поколение учителей, которым читали лекции о субъект-субъектном взаимодействии, попадая в класс, выбирают стиль взаимодействия «устрашение» или «дистанция», не полагая учеников равными себе. Конечно, есть исключения, и их немало.

Психологические аспекты воспитания – одна из наиболее сложных проблем педагогической психологии [115]. Сложность заключается уже в самом поиске психологического определения воспитания. В русскоязычных психологических публикациях, словарях и учебниках разных лет [115; 96; 147; 148; 160; 185; 203; 209; 281; 326] существует большое количество определений термина «воспитание», сопоставление которых подтверждает положение о том, что понимание сущности воспитания зависит от социальных, экономических, идеологических, культурных условий, в которых пребывает общество в момент написания работы. Это также обусловлено позицией авторов работ (субъект-объектный тип, субъект-субъектный тип) к воспитанию ребенка.

Воспитание и СВ имеют непосредственную связь: «Воспитание, побуждающее к самовоспитанию, – это и есть, по моему глубокому убеждению, настоящее воспитание. Учить самовоспитанию неизмеримо труднее, чем организовать воскресное времяпрепровождение» [292, с. 26]. Подчеркивается значимость СВ: «Я понял, что легко научить человека поступать правильно в моем присутствии, в присутствии коллектива, а вот научить его поступать правильно, когда никто не слышит, не видит и ничего не узнает, – это очень трудно» [178, с. 55]. В обеих цитатах имплицитно присутствует понятие воли, побуждающей подростка выбирать между «хочу» и «надо». Осуществление такого выбора учит его понимать, что желание и поступок – очень разные понятия и редко совпадают.

В монографии воспитание понимается как процесс сознательного и целенаправленного взаимодействия воспитателя и воспитываемых с целью освоения необходимого для жизни в обществе социального опыта и формирования личностного отношения к принимаемой обществом

системе ценностей, проявляющегося в убеждениях и привычках поведения [192, с. 123]. Вместе с тем воспитание есть процесс такого взаимодействия с ребенком, при котором происходит формирование его личности, осуществляется содействие максимальной реализации его потенциальных возможностей [115].

Современная педагогическая психология перешла от «развивания детей» к сотрудничеству и сотворчеству в построении их личности [14; 210; 251; 271; 314; 318; 337]. Предметом психологических исследований становится роль личности учащегося в становлении субъектного культурного поведения. Были получены данные о «способности ребенка быть не только реципиентом культуры, но и самостоятельным источником неподражаемых, добрых и разумных дел, существом, ответственным за свое развитие» [318, с. 16], об отношении к СВ как важному компоненту воспитания [262; 265; 289]; роли взрослого в СВ и саморазвитии ребенка [112; 113; 294].

Все ступени образования, преемственно связанные и перспективно ориентированные на подготовку человека к жизни в обществе, составляют подготовительную фазу его самостоятельного жизненного пути. Важно, чтобы в процессе социального формирования личности человек состоялся как субъект деятельности. С возрастом ребенок приобретает возможность быть более самостоятельным, автономным, на третьем году жизни на попытки взрослого вмешаться в его действия, он отвечает: «Я сам» [48]. Возникновение потребности в самостоятельном исполнении деятельности требует существенного изменения образа жизни ребенка и подхода к его воспитанию. Неудовлетворение этой потребности вызывает основные трудности в поведении детей двух-трех лет [28].

В подростковом возрасте важнейшим новообразованием является «чувство взрослости», проявляющееся в требовании независимости. Родители подростка, проявляя беспокойство о траектории его жизненного пути, стараются требуемую независимость ограничить, забывая, что только самостоятельность порождает ответственность как важнейшее качество субъектности личности, позволяющее ей самостоятельно выстраивать свой «образовательный маршрут» [151], реализовывать намерение заниматься СВ.

В педагогической психологии в 60–90-е годы прошлого века многие ученые обращались к изучению психологического аспекта СВ в развитии личности [220; 249; 299; 320]; природы и механизмов СВ [50; 133; 262; 272]; поиску взаимосвязей воспитания и СВ, обоснова-

нию методов организации СВ учащихся [79; 181; 263; 266; 297; 302]. Исследования и практика того времени преимущественно соответствовали парадигме субъект-объектного взаимодействия с учащимися (организация, руководство СВ) или служили общей методологической установке изучения развития личности в коллективе (обязательства, «задания самому себе»). Напомним, коллектив это тот же «коллективный субъект» [177], о котором вспомнили уже в 2000-х.

В современной зарубежной психологии проблема саморазвития личности рассматривается в русле теории самодетерминации (автономии) [64; 368]. В теории внимание акцентируется на собственной активности личности, ее способности к самостоятельному выбору направления саморазвития. Ребенок с рождения имеет потребности – в автономии, в освоении предметного мира, связи с другими людьми. Развитию здоровой и полноценной личности способствует социальная среда, в полной мере предоставляющая ребенку свободу выбора активности, области интересов. От себя добавим – в рамках норм в этом обществе принятых. Практической задачей для взрослого, согласно обсуждаемой теории, является, во-первых, поиск внутренних ресурсов развития ребенка и, во-вторых, определение условий, помогающих или мешающих развитию его личности. Взрослый способен подавить тенденции ребенка к автономии, проявляя гиперопеку. Которая способна «развратить» ребенка, что может приводить к девиантному или даже делинквентному поведению. Возникает вопрос: как взрослому (родителю, педагогу) вести себя для того, чтобы ребенок принял существующие нормы, понял необходимость их выполнения, не подавив его индивидуальность. Какие конкретные действия необходимо предпринять ребенку для саморазвития, что можно сделать самостоятельно в случае отсутствия образца, поддержки со стороны взрослого?

В самом общем виде СВ (англ. *self-education, self-development*) в психологии рассматривается как деятельность человека, направленная на формирование своей личности в соответствии с поставленными целями [32, с. 483]. Или как осознанная деятельность для самосовершенствования нравственных, интеллектуальных, волевых качеств и поведения, проявляющаяся в отношениях, соответствующих просоциальной, принимаемой обществом системе ценностей [192; 247]. Исходя из определений, макроситуативно СВ следует рассматривать как процесс самосоциализации индивида, осуществляемый в социальных условиях семьи, школы, референтной группы, в социально-экономических, идеологических, культурных традициях определенного сообщества. На

уровне микроситуации – для СВ могут складываться определенные социальные условия, порождающие или актуализирующие потребность в нем (например, проступок, провал в отметках по учебной дисциплине, не складывающиеся взаимоотношения со сверстниками).

Большинство авторов [50; 132; 220; 262; 284] отмечает, что СВ как деятельность формируется в юношеском возрасте, однако намерение заниматься СВ и попытки по его осуществлению предпринимаются раньше – в подростковом возрасте, когда СВ формируется как деятельность. Выделяются следующие критерии готовности личности к СВ [255];

- мотивационный критерий – сформированность мотивации, намерение к самопознанию, поиск средств СВ;

- деятельностный критерий – реальное проектирование СВ, знание способов достижения цели и осуществление реальных действий для приобретения нового опыта в изменении себя;

- рефлексивный критерий – самооценка результатов СВ и определение перспектив саморазвития, самоконтроль изменений в себе, условий развития, осознание последствий СВ.

Зрелое СВ характеризуется [143]: направленностью (понятие направленности у автора редуцировано, ибо оно включает и идеалы, и мировоззрение склонности и установки, влечения, не вдаваясь в подробности осознанности / неосознанности перечисленного, констатируем, что в приведенной цитате точнее было бы сказать мотивацией, или мотивационными образованиями, содержанием (физическое, умственное, комплексное и др.); устойчивостью (постоянное, эпизодическое, случайное); эффективностью в формировании личности.

По направленности СВ рассматривается как совершенствование или формирование новых личностных качеств [13; 255], как самоизменение личности [261]. Существенной характеристикой СВ является то, что средства для изменения себя человек определяет сам.

Понятия «самовоспитание» и «саморазвитие» рядом авторов используются как тождественные [135; 181; 320; 329]. В качестве синонимичных термину «самовоспитание» используются «самоулучшение», «самосовершенствование», «самоусовершенствование», «самоисправление», «самокоррекция» [262; 264]. Понятия «самовоспитание» и «саморазвитие» можно рассматривать как не тождественные, но подобные в следующих признаках: субъектный характер деятельности, осознанность, опосредованность, совмещение объекта и субъекта в акте развития или воспитания [319; 328]. Выделяются два аспекта саморазвития: с одной стороны, спон-

танное самоизменение без видимых, измеряемых отношений человека к себе и к миру, с другой – осознанное, целенаправленное его самоизменение [210].

В монографии эти понятия разводятся. Саморазвитие понимается как спонтанные, заданные человеческой природой изменения, а СВ – целенаправленное изменение себя в соответствии с поставленной целью. Основываясь на общенаучном понимании развития как направленного, необратимого изменения объекта, как перехода к новому качественно-му состоянию, отмечается [2; 28; 46; 259; 282], что развитие личности невозможно представить вне процессов активности и саморазвития. Саморазвитие – непрерывный нелинейный процесс, представляющий собой сложный синтез сознательного и интуитивного, необходимого и стихийного, актуального и проектного. Процесс саморазвития начинается вместе с жизнью человека [318]. СВ выступает как этап саморазвития. Прийти к осознанному целенаправленному саморазвитию, минуя СВ с освоением действий планирования и самоотчета, не представляется возможным.

СВ рассматривается как деятельность, следовательно, можно говорить, что оно будет иметь структуру, тождественную общей структуре деятельности [32, с. 135–136; 259], то есть: мотив, цель, средство, социальная ситуация, результат, оценка, либо структуре, в которую вписываются мотивы и цели, программа действий, самоконтроль, самооценивание, результат [139]. СВ, таким образом, состоит из ряда действий различной сложности и доступности, особенно для детей. Нередко из-за этого намерение подростка изменяется и не приводит его к успеху. Ряд неудач формирует у подростка отрицательный опыт, который может препятствовать новым попыткам в работе над собой («Зачем себя воспитывать? Ведь все равно будет так, как было»). В результате у подростков может сложиться так называемое чувство «беспомощности» [374], состояние пассивности, описываемое ими самими и взрослыми как лень. Развитие такого сценария во многом «обеспечивается» недостатками учебно-воспитательной работы в школе, типом общения педагогов и школьников [115; 319].

Следует отметить, что СВ в подростковом возрасте еще не носит систематического характера, намерение работать над собой еще не обладает должным уровнем устойчивости, как это имеет место в юношеском возрасте, поэтому применительно к подросткам следует говорить скорее об отдельных самовоспитательных действиях, чем о СВ как деятельности систематической. Самовоспитательные дей-

ствия подростков часто знаменуются «провалами», отступлениями от принятого решения. Осуществление подростком своего намерения заниматься СВ нередко сопровождается ошибками уже на этапе целеполагания: обобщенность и схематичность цели подростка – залог его неуспехов в работе над собой [334]. Большинство учащихся, приступая к реализации намерения заниматься СВ, предпочитают не задаваться вопросом, какие трудности ожидают их, не планируют своих действий, действуют «с ходу» в расчете на благоприятный исход событий; при неудаче подростки пытаются все сделать заново, не предвидя результата [222]. Возникает противоречие между намерением подростка работать над собой и умением достигать целей, поставленных как самостоятельно, так и с помощью взрослого.

На начальных этапах работы над собой подросток испытывает внутренние (психологические) затруднения, связанные не только с объективацией своей сущности (посмотреть на себя, как на другого), но и в способности критически осмыслить себя как человека. Первые стихийные попытки СВ с привлечением привычных способов действия, как правило, оказываются неудачными. Негативный опыт редко рассматривается им как ресурс развития. Нередко заблуждения в самопознании и неадекватно сложившаяся самооценка выступают своеобразными барьерами в СВ [181; 319]. По-новому в подростковом возрасте проявляется и потребность в самоутверждении, причем важное значение в ее удовлетворении имеют как взаимоотношения со сверстниками, так и со взрослыми – родителями, учителями. У подростка, осознавшего свою ответственность, ценности, место среди ровесников, возникает потребность в СВ, которая дает начало развитию его намерения работать над собой [186].

Преодоление противоречия между спонтанной активностью ребенка и внешней ее регуляцией – социализацией реализуется в развитии. Взрослея, ребенок, интериоризируя воспитательные воздействия взрослых, научается регулировать себя, что активизирует его самопознание, свидетельствуя о развитии самосознания [35; 289].

Психологические аспекты воспитания – одна из наиболее сложных проблем в педагогической психологии. Воспитание – процесс взаимодействия с ребенком, формирующим его личность, осуществляет содействие максимальной реализации его потенциальных возможностей. Социализация делает из ребенка достойного члена общества в том случае, если ее реализация способствует формированию его субъектности. С

возрастом человек приобретает возможность быть более самостоятельным, автономным [289].

Возникновение потребности в самостоятельном исполнении деятельности требует существенного изменения образа жизни ребенка и подхода к его воспитанию. Только предоставление подростку самостоятельности обеспечивает формирование у него ответственности, но как сложно родителям понять необходимость автономии подростка.

Рост самостоятельности в подростковом возрасте характеризуется развитием самосознания, самооценки, личностной рефлексии, воли, углублением и расширением временной перспективы, постепенным развитием ответственности. Такие новообразования приводят к скачку в развитии и проявлении самостоятельности, одной из сфер выражения которой является СВ, приобретающее для подростка личностное значение.

В современной педагогической психологии СВ понимается как осознанная целеустремленная деятельность человека в самосовершенствовании нравственных качеств, проявляющихся в отношениях, поведении и деятельности в принимаемой обществе системе ценностей [192].

Юношеский возраст в отличие от подросткового характеризуется систематичностью СВ. Но психическое развитие подростка, рост самосознания: рефлексии, произвольности, мышления (внутренний интеллектуальный план действий), выступает предпосылкой возникновения намерения работать над собой. Для психологического анализа содержания и механизмов СВ имеют определенную ценность представления подростков о деятельности по самосовершенствованию. Нередко такие представления связаны с их прошлым опытом саморегуляции деятельности и поведения.

В психологической и педагогической науках понятие «представление» трактуется неоднозначно. В психологии под представлением понимается переходный процесс от чувственного познания к логическому, образ предмета или явления, ранее воздействовавшего на органы чувств – воспроизводится сенсорное воздействие отсутствующего на момент создания образа объекта. В отличие от образов ощущений или восприятий, относящихся к настоящему времени, представления являются менее яркими, отличаются фрагментарностью, динамичностью, могут иметь обобщенный характер и относиться к прошлому и возможному будущему [193].

В педагогике «представление» – есть некое «предзнание», «предпонятие» – пограничная между чувственным познанием и мышлением

форма знания [192]. В обучении представления выступают в роли опоры при формировании понятий [192]. Представления в существенной мере связаны с понятиями, но представление – всегда есть образ, а понятие характеризует мысль, выраженную в словах или в каких-либо абстрактных символах.

Учитель нередко обращается к прошлому житейскому опыту учащегося для формирования научных понятий, развития его интеллекта: усвоение пройденного материала педагог контролирует и оценивает на занятиях, стимулирует его воспроизведение и расширение, чего нельзя сказать об использовании и развитии положительного прошлого опыта в процессе воспитания [112].

С целью получения информации о представлениях современных подростков о СВ был проведен письменный проективный опрос с применением незаконченных предложений. Использование проективного подхода позволяет минимизировать социально одобряемые ответы, «обойти» психологические защиты с целью конкретизации представлений подростков о СВ и косвенной оценки уровня их рефлексивности, произвольности, а, следовательно, и развития самосознания.

Ни в инструкции, ни в устных пояснениях предварительно либо в процессе опроса экспериментатор никак не направлял респондентов, не давал пояснений, касающихся предмета обсуждения. Первое незаконченное предложение («Самовоспитание – это...») нацеливало испытуемых на изложение своих представлений о СВ как таковом, его определении. Второе предложение («Для самовоспитания нужно...») – стимулировало на высказывания подростков представлений об условиях, необходимых для работы над собой. Третье незаконченное предложение («Самовоспитанием занимаются чтобы...») направляло испытуемых на высказывания о предназначении СВ, его вероятных целях.

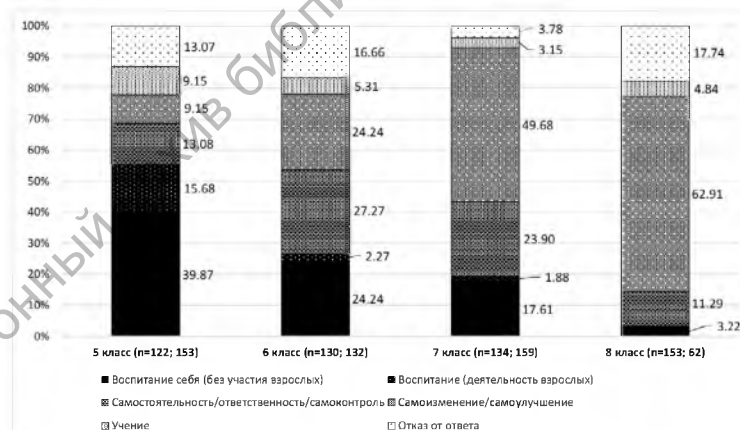
Испытуемыми выступили 539 подростков – учащихся 5–8 классов средних школ г. Могилева и Могилевской области, из них: 122 пятиклассника (средний возраст $12,07 \pm 0,03$ лет), 130 шестиклассников (средний возраст $13,32 \pm 0,02$), 134 семиклассника (средний возраст $14,01 \pm 0,04$), 153 восьмиклассника (средний возраст $14,89 \pm 0,04$). Опрос проведен в 2021–2022 учебном году.

Материалом для анализа выступили письменные работы подростков: 1646 письменных ответов. Результаты диагностики обрабатывались с применением контент-анализа, выделением семантических единиц (СЕ) анализа, содержание которых раскрывается с помощью составля-

ющих их элементов [3; 6]. Суммарный итог СЕ и составляющих их элементов не всегда совпадает, поскольку в случае присутствия в тексте одного респондента нескольких элементов из одной СЕ, учитывался каждый элемент, а в СЕ эти элементы представляли одного респондента. Для статистической обработки результатов использовались t -критерий Спирмена, H -критерий Краскелла–Уоллеса).

Результаты анализа ответов подростков о сущности СВ приведены на рисунке 1.6: наблюдается динамика возрастания количества высказываний подростков от 5 к 8 классу о самовоспитании как о самоизменении или самоулучшении личности (категория «Самоизменение / самоулучшение»), что ближе всего к актуальному определению понятия СВ в педагогической психологии [192]. Типичными для этой категории были следующие высказывания: «Самовоспитание – это...» [...когда человек что-то в себе улучшает сам], [...изменение себя] (*Примечание* – здесь и далее примеры высказываний приведены с сохранением авторской орфографии и пунктуации респондентов).

Закономерно у старших подростков (7–8 класс) наблюдается существенное снижение количества высказываний о сущности СВ как о «воспитании себя», либо понимании СВ как деятельности взрослых (категории «Воспитание себя (без участия взрослых)», «Воспитание (деятельность взрослых)»). Наибольшее количество таких высказываний сделали респонденты младшего подросткового возраста (11–12 лет, 5 класс).



Примечание – число, приведенное после n указывает на количество высказываний в выборке

Рисунок 1.6 – Рефлексивные представления подростков о СВ, $N = 539$

Рефлексивными представления о СВ являются потому, что вопрос экспериментатора стимулировал у испытуемых личностную рефлексия для воспроизведения собственного опыта или «предзнаний» о работе над собой.

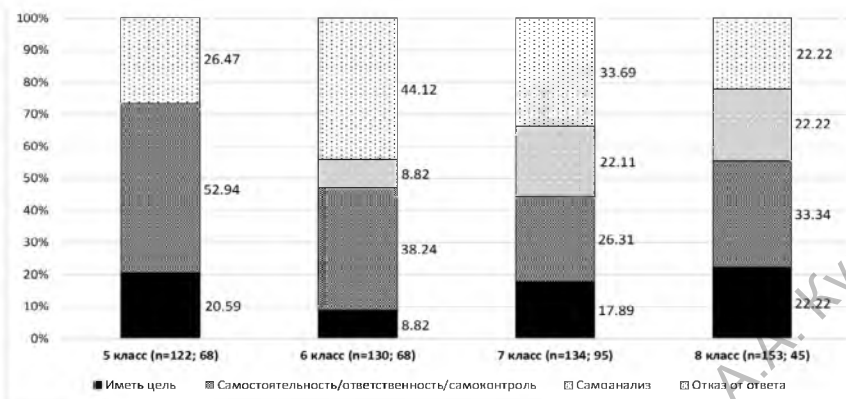
Вероятно, представления о СВ у них еще не сложились должным образом. Подростки этой возрастной группы, согласно их высказываниям, чаще других представляют себе СВ как деятельность взрослых (15,68%) – [...когда родители воспитывают], [...такое воспитание делают родители или учителя], как учебную деятельность (9,15%), чаще других респондентов оставили незаконченное предложение без ответа (13,07%).

Обращает на себя внимание тенденция к снижению количества высказываний о СВ, понимаемом как учение – младшие подростки таким представляют СВ. Можно предположить, что они еще пребывают в стадии смены ведущей деятельности. Инерция учебной деятельности как ведущей, вероятно, обуславливает преимущественно интеллектуальную рефлексия, необходимую для решения учебной задачи. У старших подростков СВ понимается как «самоизменение», «самоулучшение», что может указывать на развитие уже личностной рефлексии, обращенной на себя самого.

Проанализируем представления подростков об условиях, необходимых для СВ. Их высказывания распадались на две подкатегории:

1) представления об условиях, необходимых для СВ, и 2) представления о направлениях СВ (рисунок 1.7, рисунок 1.8).

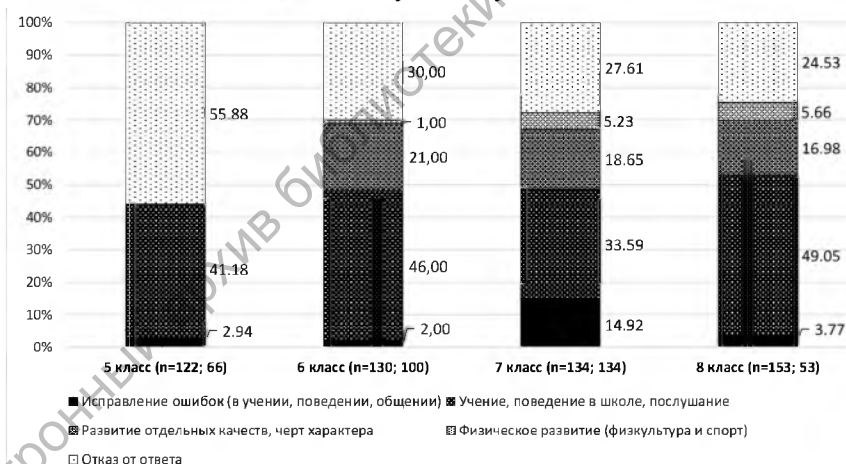
Рисунок 1.7 демонстрирует, что чаще подростки говорили о самостоятельности и самоконтроле для работы над собой. Типичные высказывания этой категории: «Для самовоспитания нужно...» [...уметь себя вести самостоятельно], [...проявлять самостоятельность]. Тенденция роста упоминаний подростками самоанализа указывает на развитие самосознания, личностной рефлексии.



Примечание – число, приведенное после *n* указывает на количество высказываний в выборке

Рисунок 1.7 – Рефлексивные представления подростков об условиях, необходимых для СВ, *N* = 539

Немаловажно, что опрошенные школьники всех возрастных групп констатировали значимость цели как представления о конечном результате любой деятельности – важного условия успешности СВ.



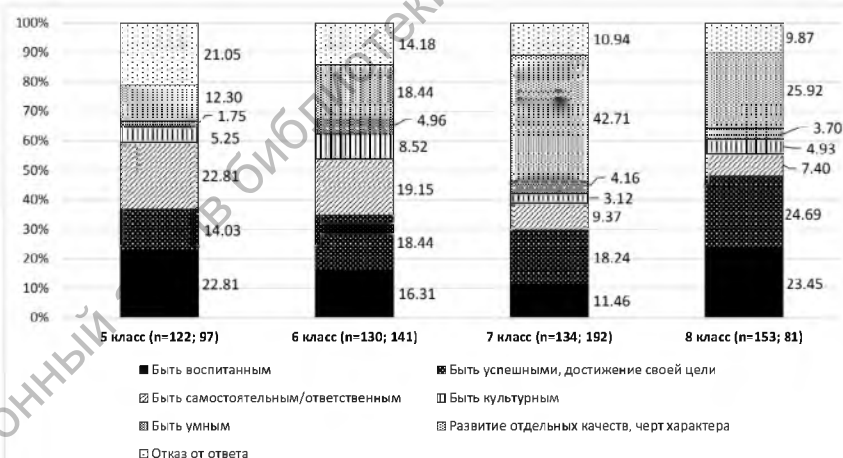
Примечание – число, приведенное после *n* указывает на количество высказываний в выборке

Рисунок 1.8 – Рефлексивные представления подростков о направлениях (содержании) СВ, *N* = 539

Анализ высказываний подростков о направлениях СВ приведен на рисунке 1.8: категории характеризуют представления о содержа-

нии СВ – на что оно может быть (или уже) направлено. Наибольшее количество высказываний испытуемых всех возрастных групп было о СВ в области учебной деятельности, поведения в школе, прилежания. Высказывания о СВ как развитии отдельных качеств личности и черт характера, физическое развитие оставили только подростки 6–8 классов. Ни один младший подросток (5 класс) о таких направлениях самовоспитания не высказался. В целом, отметим, что высказывания младших подростков об условиях (рисунок 1.7) и направлениях СВ (рисунок 1.8) отличаются наименьшим разнообразием: СВ может быть направлено либо на учебную деятельность и поведение в школе, либо на исправление ошибок в этих областях. Полагаем, что такая тенденция может указывать на еще недостаточное развитие представлений о СВ, развитие личностной рефлексии.

Завершение подростками незаконченного предложения «Самовоспитанием занимаются чтобы...» представлены на рисунке 1.9, демонстрирующем разнообразие высказываний о назначении СВ в представлениях подростков: человек работает над собой, чтобы развивать отдельные качества личности (волю, характер, усидчивость, организованность), быть воспитанным, самостоятельным и успешным человеком.



Примечание – число, приведенное после *n* указывает на количество высказываний в выборке

Рисунок 1.9 – Рефлексивные представления подростков о назначении (целях) самовоспитания, $N = 539$

На основе качественного анализа и в соответствии с классификацией, предложенной Л.М. Митиной [199], совокупность высказываний подростков была дифференцирована на:

1) продуктивные – содержание которых указывает на активность или деятельность субъекта с уже имеющимися промежуточными или конечными результатами; высказывания содержат в себе СЕ о выполняемой деятельности и ее результатах (СВ – [...изменять себя в лучшую сторону: следить за внешним видом, за своей речью]);

2) воспроизводящие – как вербализация имеющихся у субъекта представлений, сформировавшихся преимущественно из внешних источников (взрослые, СМИ, сверстники); в высказываниях такого типа субъектом воспроизводятся усвоенные им образцы и стереотипы;

3) элементарные – указывающие на фрагментарные представления, дополняемые воображаемым или желательным положением субъекта в собственном будущем; высказывания являются буквальным повторением или иносказанием предлагаемого понятия (самовоспитание – [...воспитание себя], [...сам себя воспитываешь]);

4) неразвитые – указывают на деформированные представления либо их отсутствие (отказ от ответа); высказывания имеют абсурдный или юмористический характер (СВ – [...это весело], [...когда родители умрут], [...не знаю как объяснить]).

Для сопоставления ответы респондентов были подвергнуты статистическому анализу [99]. Отмечаются достоверно значимые различия в распределениях высказываний подростков (все классы одновременно: $H = 56,79$, $p = 0,0001$; 5 и 6 класс: $H = 6,27$, $p = 0,013$; 6 и 7 класс $H = 19,86$, $p = 0,0001$; 7 и 8 класс $H = 5,55$, $p = 0,02$). Статистический анализ показал значимую связь возрастного развития и уровня сложности рефлексивных представлений подростков о СВ ($r = 0,133$; $p < 0,05$), то есть чем старше подросток, тем более развитыми являются его представления о СВ как деятельности (рисунок 1.10). Вероятно, устойчивую тенденцию развития продуктивных представлений подростков о СВ можно объяснить развитием самосознания и личностной рефлексии, произвольности, мышления (внутренний интеллектуальный план), развитием самовоспитательной деятельности, осознанием результатов предпринимаемых попыток работы над собой, что составляет личный опыт субъектности подростка.

Наибольшее количество продуктивных и воспроизводящих представлений приходится на учащихся 7 класса, поскольку в этом возрасте происходит наибольшее число попыток СВ, пик активности

в появлении и реализации намерения в СВ (пик в развертывании субъекта саморазвития). В 8 классе рост рефлексивных продуктивных и воспроизводящих высказываний снижается на фоне роста представлений элементарных.

Полагаем, имеет место эффект от неуспешных попыток в реализации подростками намерений в СВ. Осознавая необходимость работы над собой, и приступая к ней в 5-6 классе, подростки не соизмеряют своих возможностей со своими намерениями. Испытывая череду неудач, или не рефлексировав промежуточные результаты, (не всегда подобные конечным) как значимые, в 8 классе подростки становятся более прагматичными / осторожными. Возможно, на почве неудач наступает астенизация: разочарование в своих силах, «махнул на себя рукой» и полностью «отдался во власть» воспитания.

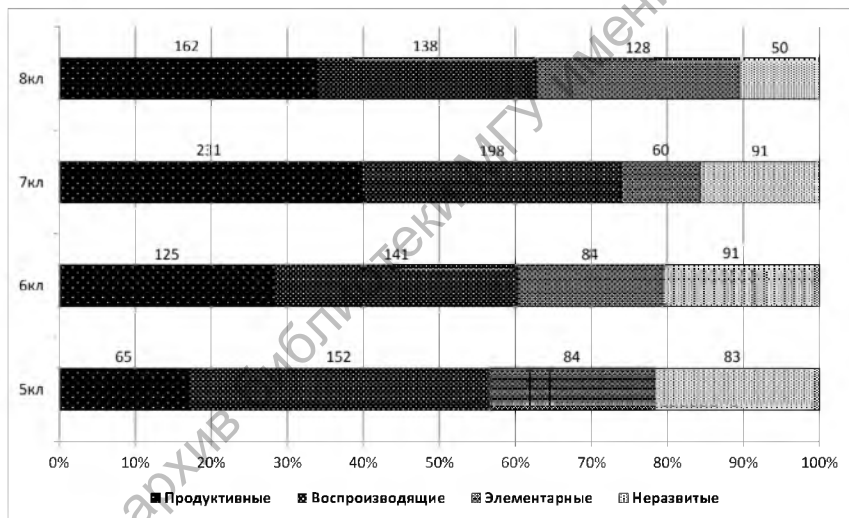


Рисунок 1.10 – Характер представлений подростков о самовоспитании

Подросток «задвигает» на задний план свой потенциал субъектности в саморазвитии, что способно нанести существенный урон его профессиональной, карьерной и личной жизни в будущем. Одновременно подчеркнем более осознанное отношение восьмиклассников к ответам. Во-первых, об этом говорит снижение отказов от ответа; во-вторых, ими представлены более содержательные высказывания, наполненные деталями, указывающими исследователю на знание подростками самовоспитательных действий – их стихийный опыт, в-третьих, раскрыты более

глубокие аспекты понимания ими целей и результатов, назначения, действий, необходимых для реализации СВ.

Рефлексивные представления подростков о СВ имеют неоднозначный характер, о чем свидетельствуют их высказывания о его содержании, условиях, необходимых для его реализации. Собранный материал позволил создать содержательную картину представлений современных школьников о СВ в их динамике от младшего к старшему подростковому возрасту.

Учащиеся младшего подросткового возраста (5–6 класс) имеют преимущественно воспроизводящие или элементарные представления. СВ представляется им как проявление самостоятельности, ответственности при выполнении поручений взрослых. В некоторых случаях, СВ понимается как выполнение деятельности в отсутствие контроля со стороны взрослых. Согласно высказываниям младших подростков, СВ направлено в большей степени на учебную деятельность, поведение в школе, прилежание.

Учащиеся старшего подросткового возраста (7–8 класс) имеют преимущественно продуктивные и воспроизводящие рефлексивные представления о самовоспитании, как процессе самоулучшения и самоизменения человека, что говорит об их большей «приближенности» к реальному знанию. Особое значение в СВ, по мнению старших подростков, приобретает целеполагание в соединении с самоанализом. Как и учащиеся 5–6 классов, старшие подростки считают, что СВ должно быть направлено на учебную деятельность, а также на развитие отдельных личностных качеств (воля, настойчивость, усидчивость, точность).

Анализ собранных данных выявил устойчивую тенденцию развития продуктивных представлений подростков о СВ, что можно объяснить развитием их самосознания и личностной рефлексии, а также, вероятно, наличием намерения в самовоспитании, что предполагает либо попытки работы над собой, либо самовоспитательную деятельность как таковую. Рефлексивные представления подростков о сути, назначении, направлениях СВ оказались более полными, в отличие от представлений о действиях, необходимых для работы над собой.

Достижение цели СВ, как и в любой другой деятельности, предполагает реализацию ряда промежуточных целей, которые не всегда похожи на конечную. Необходимы программа СВ и составление детального ее плана: «Прежде чем приступить к осуществлению отдаленной цели, требующей сложного ряда действий, необходимо наметить путь, к ней ведущий, и

средства, пригодные для ее достижения, – составить себе план действий. ...Бесплановость ставит под вопрос достижение цели» [259, с. 601]. План есть реальное оформление самого намерения с помощью речи. Сначала устной, затем письменной, потом внутренней. Будучи онтогенетически вторичной, внутренняя речь играет неоценимую роль в становлении мышления и развернутой речи внешней.

В психологических исследованиях по проблемам СВ планированию уделяется пристальное внимание, указывается на его [плана] систематизирующую и мотивирующую функцию [50; 132; 262; 334]. «Самовоспитания как такового без этого не будет, оно сведется к отдельным случайным действиям, без всякой системы и последовательности» [154, с. 48]. Нередко планы выражаются в устной и письменной форме: обязательства (обещания родителям, учителям, «зароки самому себе»), распорядок дня и планинги (в том числе в виде мобильных приложений), личный дневник (блог), приложения и программное обеспечение, ассистирующее процесс планирования СВ.

Планирование деятельности (в том числе СВ) включает в себя анализ наличной ситуации (самопознание и самооценивание), выбор возможных действий и учет их последствий [17; 140; 293]. Подросток умеет планировать свое поведение и деятельность в повседневных делах [29; 180; 223; 254; 291]. Планирование действий по реализации намерения заниматься СВ по своей природе специфично, поскольку соответствующие цели и действия направлены на самого субъекта; СВ внешне слабо мотивировано: оно имеет конвенциальный характер, не контролируется взрослыми в отличие от учебной деятельности. Со стороны взрослого требуется специальная непрякая поддержка в реализации подростком СВ.

Наряду с планированием, важным компонентом и актом СВ является самоконтроль, основывающийся на самонаблюдении и самооценке, вербализуемости своих действий и переживаний. «Человек, не способный к самонаблюдению, не может отвечать за свои действия и поступки. Без самонаблюдения не возможен ни самоконтроль, ни самовоспитание» [296, с. 85].

Самоконтроль и самооценивание в структуре деятельности выступают как регуляторное звено, функция которого – оценка текущих и конечных результатов относительно принятой субъектом цели и критериев успеха [208; 212]. Функция самоконтроля «исчерпывается актом проверки, установлением степени совпадения эталона и контролируемой составляющей» [212, с. 19]. Однако в СВ, по нашему мнению, функции

самоконтроля несколько шире: помимо того, что он – звено саморегуляции, он же может выступать и средством СВ, когда человек осознает себя объектом собственного контроля.

Оценочное действие, лежащее в основе самоконтроля, «закрывает» СВ, превращая его в систему, системообразующим фактором которой выступает цель, а обратная связь представлена результатом. Достижение цели во многом обеспечивается благодаря возможности корректирования плана действий, программы в целом. Оценка субъектом результатов своей деятельности выступает предпосылкой того, что она становится не просто целенаправленной, но и «целедостигающей» [139].

В исследованиях разных лет [49; 210; 262; 265; 283] указывается на необходимость организации самоконтроля испытуемых в виде вербализованного самоотчета, отмечается эффективность таких рефлексивных действий на процесс самоизменения личности. Выпадение самоконтроля как звена структуры самовоспитательной деятельности «делает ее прерывной, ведет к ее затуханию» [111, с. 40]. Использование самоотчета как самовоспитательного действия заметно стабилизирует работу над собой, активизирует рефлексивные процессы, направленные на оценивание собственных действий субъекта в настоящем времени и в прошлом. Нередко причиной прекращения школьниками действий саморегуляции является, во-первых, отсутствие навыков по осуществлению самоконтроля, а во-вторых – отсутствие внутреннего побуждения к постоянному контролю собственным действиям, поступкам [33].

Доказывается возможность организации СВ среди дошкольников и младших школьников [57; 134; 152; 173; 314] с опорой на стремление детей «быть хорошим». В специальных условиях под руководством взрослого развиваются самопознание, саморазвитие, психологическая культура школьников [65; 83; 137; 270; 282]. Однако, по нашему мнению, в дошкольном и младшем школьном возрасте при организованном СВ происходит только подготовка к самоопределяемым действиям, приобретающим особую актуальность в подростковом возрасте. Конечно, элементы СВ реализуются и старшими дошкольниками, и младшими школьниками, но выполняются ли в таком случае воспитанником самовоспитательные действия по собственным целям и намерениям? Как явление, принимающее характер сознательного, целенаправленного и планомерного (преднамеренного) действия, СВ впервые обнаруживается у подростка.

Обобщая вышесказанное, резюмируем:

– воспитание представляет собой процесс взаимодействия взрослого и ребенка, при котором происходит трансляция ценностей, норм, правил, интериоризация социального опыта общества. Воспитатель ориентируется на раскрытие потенциальных возможностей воспитываемого, содействуя ему. Продуктивный результат воспитания – переход воспитываемого к СВ: осознание ответственности за собственную деятельность, поведение и развитие – становление субъектности;

– СВ понимается как деятельность, направленная на развитие личности в соответствии с самостоятельно поставленными целями, исходя из реальной ситуации взаимодействия со взрослыми (родителями, учителями) и сверстниками; анализируемое как деятельность имеет структуру, тождественную структуре деятельности [139; 259];

– СВ в подростковом возрасте еще не имеет систематического характера, намерение работать над собой не обладает должным уровнем устойчивости; достижение цели СВ предполагает реализацию ряда промежуточных целей, не всегда похожих на конечную. Оперирование с промежуточными целями требует развитой произвольности, обеспечивающей освоение планирования, основанного на внутреннем плане действий, и самоконтроля (самоотчета) как результата самонаблюдения и самооценивания в вербализованной форме;

– СВ возможно только в реальном, а не в декларируемом субъект-субъектном взаимодействии взрослого и подростка. Важно определить, каким должно быть содействие взрослого, чтобы сохранить аутентичность намерения подростка заниматься СВ, сохранить самостоятельность его действий во избежание превращения СВ в воспитание.

Резюмируем

Намерение как психическое образование является результатом акта целеполагания, реализация которого отложена во времени и требует волевых и интеллектуальных усилий, в новой, непривычной или сложной для человека деятельности. Структуру намерения составляют интеллектуальный и эмоционально-волевой компоненты. Интеллектуальный – выполняет функцию планирования предстоящих действий, организацию прошлого опыта, прогнозирование обстоятельств выполнения плана в будущем. Эмоционально-волевой – функцию подкрепления и побуждения в процессе выполнения запланированного для достижения постав-

ленной цели. Намерение осуществляется на основе использования уже имеющегося опыта непосредственного удовлетворения потребности, при наличии достаточно развитого самоконтроля. Неисполнение намерения объясняется: чрезмерной абстрактностью цели деятельности, недостаточностью волевой регуляции, узостью временной перспективы, спецификой мнемических процессов. Намерение феномен, сложно поддающийся эмпирическому изучению, в силу чего преимущественно применяются опросные методы. Покомпонентное изучение намерения возможно с использованием методик «ММИ» Ж. Нюттена, «УСК» и «ВСК». Оптимальным методом с учетом динамичности намерения для комплексного его изучения выступает эксперимент, организованный в естественных для испытуемых условиях.

Две серии ПИ (с интервалом в 13 лет) с использованием методики «ММИ» показали сохранность у старших подростков устойчивой тенденции в расстановке приоритетов на учение, анализ собственной личности, общение со сверстниками, взрослыми, саморазвитие ($p > 0,05$). Во 2 серии ПИ последовательность приоритетов изменилась: саморазвитие, материальные ценности, отдых, развлечения на фоне снижения количества высказываний об учении, занятиях физической культурой. Улучшение успеваемости как базовое требование взрослых фундирует возникновение намерения учащихся заниматься СВ.

Разработан экспериментальный опросник «УВСВ», являющийся надежным (коэффициент устойчивости $p < 0,05$) инструментом исследования содержания намерений старших подростков заниматься СВ, их представлений о причинах неудач либо отказа от работы над собой, апробированный в обеих ПИ с участием 160 школьников. Определены уровни вовлеченности подростков в СВ: *высокий* – активное / устойчивое / рефлекслируемое – вербализация намерения заниматься СВ; *средний* – промежуточное / неустойчивое / эпизодически рефлекслируемое – намерение заниматься СВ неустойчиво, вербализуется в случае неуспеха; *низкий* – пассивное / случайное / нереллекслируемое – намерение заниматься СВ отсутствует (не вербализуется).

Основными внутренними причинами угасания намерения заниматься СВ подростки обеих серий КЭ со средним и низким УВСВ назвали отсутствие знаний о конкретных действиях для выполнения намерения, недостаточность развития волевых качеств (лень), ошибки целеполагания в соотношении «хочу–надо» – отсутствие навыков планирования и самоконтроля, несоразмерность собственных возмож-

ностей и намерения, ограниченный опыт рефлексивного общения со взрослыми и сверстниками. В качестве внешних причин – дефицит свободного времени, загруженность школьными заданиями, нехватка внимания со стороны взрослых. Треть учащихся причины угасания намерения не вербализует – рефлексия недостаточно развита, равно как волевое поведение – настойчивость и самообладание, обуславливающие инициацию деятельности и доведение ее до логического конца.

Содержание и характер содействия взрослого заключаются в обучении подростка действиям по реализации намерения заниматься СВ, для формирования внутренних изменений (развития рефлексии и саморегуляции), использования его опыта, выступающих необходимым условием повышения устойчивости намерения, что определило цель ФЭ.

Результаты контент-анализа ответов респондентов в двух сериях КЭ показали, что по вовлеченности в СВ старшие подростки находятся на разных уровнях: на *высоком* – КЭ-1 – 55,41%, КЭ-2 – 61,58% ($p > 0,05$). Вероятно, в силу развития возможностей для самостоятельного зарабатывания материальных и нематериальных (но монетизируемых) благ, в том числе в цифровой среде, подросткам КЭ-2 родители предоставляли больше свободы; на *среднем уровне* – соответственно 24,20% и 8,60% ($p < 0,05$): в КЭ-1 респонденты чаще предпринимали попытки, но из-за неудач переставали работать над собой – в силу развития самосознания намерение подростками образовывалось и вербализовалось. Произвольность подростков КЭ-2 оказалась ниже – настойчивости в достижении цели они не проявляли, самовоспитательные действия к желаемому результату не приводили. Им не хватало поддержки со стороны взрослых или сверстников при столкновении с трудностями; на *низком уровне* – 20,40% и 29,84% ($p < 0,05$), полагаем, что это результат попустительского или чрезмерно директивного отношения взрослых к респондентам, недостаточности доверительных отношений со сверстниками.

Намерения заниматься СВ подростки реализовывали преимущественно стихийно, опираясь на свой неорганизованный опыт саморегуляции, пытаясь выправить поведение, либо прилагая больше усилий в учении, так как менее всего удовлетворены они отношениями с учителями.

В обеих сериях КЭ подростки проявили высокий уровень общей и интернальности в области достижений при экстернальности в области неудач (методика «УСК»). Результаты диагностики подростков 1 и 2 серий КЭ значимо не различаются ($p > 0,05$), следовательно, полученные данные суть проявление особенностей подросткового возраста, а не личностные

особенности испытуемых.

Анализ результатов выполнения школьниками методики «ВСК» показал значимые различия ($p < 0,01$): у испытуемых КЭ-1 выявлен преимущественно высокий и средний уровни волевого самоконтроля. В КЭ-2 – преимущественно средний, что указывает на меньшую, чем в КЭ-1, сформированность произвольности – реализация намерения неустойчива. Недоразвитие волевого самоконтроля – особенность не возраста, но личности, формирующейся при попустительском или чрезмерно директивном стиле обучения и воспитания.

УВСВ значимо связан с интернальностью ($p < 0,05$) и волевым самоконтролем ($p < 0,05$): в 1 серии КЭ отсутствует связь с показателями самообладания, во 2 – с интернальностью в области неудач, что, полагаем, подтверждает неполную сформированность произвольности и инерционное отношение к собственным неудачам, неосознание их ресурсом для самоизменения. Обнаруженные закономерности и их стабильность в 13-летнем интервале дают основания для прогнозирования устойчивости намерения старших подростков заниматься СВ по интеллектуальному и эмоционально-волевому компонентам.

Границы старшего подросткового возраста в существующих исследованиях четко не определены ни в отечественной, ни в зарубежной психологии. В монографии используется возрастная периодизация Д. Б. Элькониной – В. В. Давыдова – старшими подростками считаются учащиеся с 14 до 17 лет. Подростковый возраст – критический период взросления, сопровождающийся появлением «чувства взрослости» (центральное новообразование), стремлением к самостоятельности, появлением новых потребностей, выступающих источниками образования желаний в самоизменении в соответствии или вопреки мнению сверстников и значимых взрослых. Эмоционально-волевая сфера подростка окончательно не сформирована, процессы возбуждения превалируют над торможением, порождая частую смену настроения, несдержанность. Развитие самосознания (личностной рефлексии, саморегуляции) в старшем подростковом возрасте является предпосылкой появления намерения заниматься СВ и сенситивным периодом для его формирования, ибо поведение и действие по намерению возникает по мере развития произвольности психики, а волевые качества, обеспечивающие саморегуляцию, не полностью развиты.

СВ понимается как деятельность по изменению человеком собственной личности, его цели формулируются самостоятельно в соответствии с принимаемой обществом системой ценностей и ситуацией взаимодей-

ствия с окружающими. СВ как деятельность имеет структуру, тождественную структуре деятельности: мотивы и цели, программа действий, самоконтроль, самооценивание. В связи с не полной сформированностью волевого процесса, целеполагание, планирование, самоконтроль, основанные на самонаблюдении и самооценивании, вызывают у подростков затруднения. Психологические механизмы СВ (внутренний план действий, рефлексия и саморегуляция), реализуемые в действиях планирования и вербализованного самоотчета, не развиты у подростка в той мере, чтобы осуществлять регулирующую функцию, в силу отсроченности поставленной цели и необходимости оперирования промежуточными целями, поскольку их результаты «внешне» непохожи на основную. Построение программы СВ, начиная с целеполагания и последовательности действий (планирования), конкретизации промежуточных целей и их коррекции на основании оценок достижения (вербального самоотчета), позволяет активизировать рефлексию и саморегуляцию испытуемых.

Особое значение в СВ имеют действия планирования и самоконтроля, выполняющие функции стабилизации и регуляции деятельности. Планирование способствует осознанию значения промежуточных целей для достижения основной, а самоконтроль в форме вербализованного самоотчета «закрывает» процесс СВ, превращая его в систему, системообразующим фактором в которой выступает цель (повышение устойчивости намерения заниматься СВ), а результат – обратная связь – (освоение подростками всей «цепочки» самовоспитательных действий) устойчивость намерения.

О ТОМ, КАК МЫ ДОКАЗЫВАЛИ И ДОКАЗАЛИ СВОЮ ПРАВОТУ (ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА)

2.1 Формирующие эксперименты и обоснование методики «Подсказки»

Результаты ПИ и КЭ указали на необходимость экспериментального обучения подростка действиям по реализации намерения заниматься СВ и формирования психических изменений, выступающих условием повышения устойчивости его намерения с применением методики «Подсказки».

Логическая схема ФЭ включила следующие компоненты: измерение (исходный срез) – формирование (взаимодействие на факультативных тренинговых занятиях, консультативных групповых / подгрупповых встречах, индивидуальных консультациях по запросу) – повторное измерение (итоговый срез) [156] (таблица 2.1). В каждой серии сопоставлялись исходные и итоговые результаты зависимых и независимых выборок [153].

В качестве независимой переменной выступило обучение самовоспитательным действиям с привлечением опыта испытуемого и не прямой «подсказки» взрослого. Зависимой переменной – самовоспитательные действия подростка (планирование, самоотчет), изменения УВСВ, уровня интернальности, уровня волевого самоконтроля испытуемых ЭГ – устойчивости намерения заниматься СВ.

Две серии ФЭ проведены с интервалом в 13 лет: ФЭ-1 – полгода – II и III четверти 2007 – 2008 учебного года; ФЭ-2 – год – I – IV четверть 2020–2021 учебного года. Выборки испытуемых 1 и 2 серий ФЭ компоновались случайным образом, что обеспечило их репрезентативность. В состав ЭГ в обоих случаях включены испытуемые (72 + 123) с высоким, средним и низким УВСВ, изъявившие желание принять участие в экспериментальных факультативных занятиях и консультациях. В КГ, соответственно, учащиеся (71 + 103) – «опоздавшие» изъявить желание участвовать в ФЭ. Остальные (14 + 89) подростки принимать участие в ФЭ отказались, подчеркнем, что лиц с высоким УВСВ среди них не было. Организация ЭГ по принципу добровольности имела важнейшее значение, поскольку игнорирование желания испытуемого может привести к отказу от применения полученных знаний в практике деятельности [28]. ЭГ и КГ уравнивались по возрасту, половой принадлежности и успеваемости.

Статистическое сопоставление показателей УВСВ, уровня интернальности, уровня волевого самоконтроля учащихся ЭГ и КГ обеих серий ФЭ доказывает достаточную однородность выборок (ЭГ и КГ в ФЭ-1: $U = 2500,00$; $Z = 0,22$; $p = 0,82$; ЭГ и КГ в ФЭ-2: $U = 5584,50$; $Z = 1,30$; $p = 0,19$).

Таблица 2.1 – Организации и содержание ФЭ

	Серия, сроки проведения	Контингент, количество, пол, возраст	Содержание ФЭ	
			ЭГ	КГ
1 серия	IX–X 2007 г.	$N=157$, учащиеся 7-9 классов г. Могилева, г. Минска: возраст $14,75 \pm 0,05$, средний балл $5,72 \pm 0,12$	Исходный срез (результаты КЭ) Выявление УВСВ, субъективного контроля, волевого самоконтроля; субъективные причины угасания намерения в СВ. Методики: опросник «УВСВ» [188], «УСК» [15], «ВСК» [102]	
	XI 2007 г. – III 2008 г.	$n=143$, учащиеся 7-9 классов г. Могилева: ЭГ – $n_1=72$ (40 мальчиков, 32 девочки), возраст $14,72 \pm 0,05$ лет, средний балл $5,96 \pm 0,13$; КГ – $n_2=71$ (34 мальчика, 37 девочек), возраст $14,77 \pm 0,05$ лет; средний балл $5,45 \pm 0,14$	ЭГ Апробация экспериментальной программы «Сделай себя сам» с применением методики «Подсказки»: 22 занятия 2 раза в неделю (длительность занятия – 1 академический час), консультативные встречи 1 раз в неделю	КГ Факультативные занятия «Школа – пространство без конфликтов»: 22 занятия, 1 раз в неделю (длительность занятия – 1 академический час)
	IV 2008 г.		Итоговый срез Выявление УВСВ, субъективного контроля, волевого самоконтроля; субъективные причины угасания намерения в СВ. Методики: опросник «УВСВ» [188], «УСК» [15], «ВСК» [102]	
2 серия	IX 2020 г.	$N=315$, учащиеся 7-9 классов г. Могилева, Могилевской области, г. Минска: возраст $14,89 \pm 0,05$ лет, средний балл $6,42 \pm 0,07$	Исходный срез (результаты КЭ) Выявлены УВСВ, субъективного контроля, волевого самоконтроля; субъективные причины угасания намерения в СВ. Методики: опросник «УВСВ» [188], «УСК» [15], «ВСК» [102]	
	X 2020 г. – IV 2021 г.	$n=226$, учащиеся 7-9 классов г. Могилева: ЭГ – $n_1=123$ (58 мальчиков, 65 девочек), возраст $14,49 \pm 0,07$ лет; средний балл $6,25 \pm 0,12$; КГ – $n_2=103$ (50 мальчиков, 53 девочки), возраст $14,70 \pm 0,08$ лет; средний балл $6,27 \pm 0,11$	ЭГ Апробация экспериментальной программы «Сделай себя сам» с применением методики «Подсказки»: 22 занятия 2 раза в неделю (длительность занятия – 1 академический час), консультативные встречи 1 раз в неделю	КГ Факультативные занятия «Школа – пространство без конфликтов»: 22 занятия, 1 раз в неделю (длительность занятия – 1 академический час)
	V 2021 г.		Итоговый срез Выявление УВСВ, субъективного контроля, волевого самоконтроля; субъективные причины угасания намерения в СВ. Методики: опросник «УВСВ» [188], «УСК» [15], «ВСК» [102]	

Различия по полу ($p = 0,36$; $p = 0,48$, соответственно), успеваемости ($p > 0,05$; $p > 0,05$) в обеих сериях ФЭ статистически не значимы. Обе выборки признаны гомогенными по социально-демографическому составу (семейный статус, уровень образования, сфера занятости) и возрасту.

ПИ и КЭ показали, что многие подростки не умеют организовать работу над собой, особенно на первых ее этапах [72; 190]. СВ как вид деятельности состоит из ряда действий различной сложности и доступности: целеполагание, планирование, самоконтроль, самоотчет [196; 221; 264; 334]. Для того чтобы определить особенности реализации намерения, необходимо выделить действия, выполнить которые подросток самостоятельно не может из-за отсутствия у него соответствующих умений.

На основе материалов двух серий ПИ на независимых выборках ($N = 160$) было установлено, что наиболее эффективной стратегией в обучении подростка является не прямое сотрудничество с ним, но косвенное содействие ему со стороны взрослого. Для снятия затруднений подростков была разработана методика непрямого содействия, определяющая только направление поиска, а его осуществление принадлежало самому испытуемому [80; 87; 187]. Реализация личностью не заданных извне, но собственных целей в значимых сферах жизни является существенным основанием субъективного благополучия [71; 136; 324; 332]. Намерение «стать лучше» является типичным на определенных этапах онтогенеза [330].

Методологическими основаниями экспериментальной методики «Подсказки» выступили подход к пониманию и использованию прошлого опыта саморегуляции учащегося как зоны его ближайшего развития [116], к проблеме актуализации знаний в процессе мышления при решении задач [256; 257; 258; 260; 279; 280], методика по обучению решению математических задач [235; 87, с. 118].

В частности, подход Ф. И. Иващенко [116] утверждает, что в обучении содержание работы педагога с зоной ближайшего развития состоит в оказании помощи учащимся в решении учебных задач. В воспитании же содержание жизненных задач, к которым нужно подготовить ребенка, является более сложным, поскольку вариативность ситуаций для освоения необозрима, как и возможность освоения способов действия в них [87, с. 118]. Поиск ответа на вопрос «что развивать?» относительно воспитания обнаруживается в исследованиях Л.С. Выготского [47]: важнейшим

моментом в развитии ребенка является усвоение им средств культурного поведения и овладение поведением собственным. Такое овладение начинается в раннем и дошкольном возрасте посредством речи и появлением намерения как психического образования (намерение: программа реализации – оценка результата). С психологической точки зрения, задача воспитания состоит в стимулировании самосознания, интериоризации культурных средств деятельности и поведения. Знания и опыт саморегуляции включены в структуру личности [232] учащихся с разным уровнем вовлеченности в СВ в разном объеме, поскольку «прошлые впечатления, события и собственные действия отнюдь не выступают для них как покоящиеся пласты прошлого опыта...» [163, с. 221]. Взрослому необходимо использовать прошлый, стихийно сложившийся, опыт учащегося в саморегуляции [115].

Две стратегии актуализации знания и опыта представлены в подходе С. Л. Рубинштейна и К. А. Славской [257: 280]. Первая предполагает решение задачи на позднем этапе ее анализа (или в самом конце) в ходе переформулирования ее условий и требований; вторая – актуализацию знаний на ранних этапах анализа задачи, не являющихся основанием точного ее решения, но близкими, сходными, превращающимися в средство ее анализа, преобразуясь постепенно в необходимый инструмент решения [87].

В исследованиях Д. Пойа [235] выведена общая методика обучения решению математических задач. Решение типов задач специальными способами приводит учащихся к шаблонности в их подборе, что существенно ограничивает развитие умений самостоятельного поиска решения для «незнакомой» задачи. Основная идея Д. Пойа – развитие у учащихся, наряду с навыками логического рассуждения, умений эвристического мышления в решении задач нетипичного характера [235]. Содействие взрослого заключается в использовании «системы стереотипных указаний» («таблицы»), посредством которой педагог побуждает и направляет интеллектуальные и волевые усилия учащегося, затрудняющегося самостоятельно начать или продолжить решение задачи. Согласно исследованиям Д. Пойа [235] систематическое применение «таблицы» способствует развитию математической самостоятельности учащегося [87, с. 118]. Оригинальная таблица Д. Пойа приведена ниже.

Таблица 2.2 – Обобщенный алгоритм работы «Как решать задачу» по Д. Поя.

I	Понимание постановки задачи
Нужно ясно понять задачу	Что известно? Что неизвестно? В чем состоит условие? Возможно ли удовлетворить условию? Достаточно ли условие для определения неизвестного? Или недостаточно? Или чрезмерно? Или противоречиво? Сделайте чертеж. Введите подходящие обозначения. Разделите условия на части. Постарайтесь записать их.
II	Составление плана решения
Нужно найти связь между данными и неизвестным. Если не удастся сразу обнаружить эту связь, возможно полезно будет рассмотреть вспомогательные задачи. В конечном счете необходимо прийти к плану решения	<p>Не встречалась ли вам раньше эта задача? Хотя бы в несколько другой форме? Известна ли вам какая-нибудь родственная задача? Не знаете ли теорему, которая могла бы оказать полезной? Рассмотрите неизвестное! И постарайтесь вспомнить знакомую задачу с тем же или подобным неизвестным.</p> <p>Вот задача, родственная, уже решаемая. Нельзя ли воспользоваться ею? Нельзя ли применить ее результат? Нельзя ли использовать метод ее решения? Не следует ли ввести какой-нибудь вспомогательный элемент, чтобы стало возможно воспользоваться прежней задачей? Нельзя ли иначе сформулировать задачу? Еще иначе? Вернитесь к определениям.</p> <p>Если не удастся решить эту задачу, попытайтесь сначала решить сходную. Нельзя ли придумать более доступную сходную задачу? Более общую? Более частную? Аналогичную задачу? Нельзя ли решить часть задачи? Сохраните только часть условия, отбросив остальную часть: насколько определенным окажется тогда неизвестное; как оно сможет меняться? Нельзя ли извлечь что-либо полезное из данных? Нельзя ли придумать другие данные, из которых можно было бы определить неизвестное? Нельзя ли изменить неизвестное, или данные, или, если необходимо, и то, и другое так, чтобы новое неизвестное и новые данные оказались ближе друг к другу?</p> <p>Все ли данные вами использованы? Все ли условие? Приняты ли вами во внимание все существенные понятия, содержащиеся в задаче?</p>
III	Осуществление плана
Нужно осуществить план решения	Осуществляя план решения, контролируйте каждый свой шаг. Ясно ли вам, что предпринятый вами шаг правилен? Сумеете ли доказать, что он правилен?
IV	Взгляд назад (изучение полученного решения)
Нужно изучить найденное решение	<p>Нельзя ли проверить результат? Нельзя ли проверить ход решения? Нельзя ли получить тот же результат иначе? Нельзя ли усмотреть его с одного взгляда?</p> <p>Нельзя ли в какой-нибудь другой задаче использовать полученный результат или метод решения?</p>

Подход Д. Поя в своей ориентированности на субъектность учащегося созвучен с разработками Н. М. Рогановского [256] – ситуативная методика обучения математике и геометрии, обеспечивающая сотрудничество и создание возможностей для проявления самостоятельности в условиях многократного выбора, приводящая к измене-

нию позиции взаимодействия учащегося с учителем от объектного к субъектному и личностному.

«Подсказка» в психологии рассматривается в рамках активационно-сетевой парадигмы [38; 341]. Действие «подсказки» является одним из феноменов творческого процесса, природа которого хорошо описывается активационными механизмами [157; 348]. Подсказка в процессе решения задачи является фактором, влияющим на успешность ее решения. Установлено [157], что действенность полученной «подсказки» тесно связана с когнитивными и эмоциональными механизмами. Вместе с тем работа этих механизмов существенно зависит от функциональности памяти субъекта и развития вербальных способностей, отвечающих за воспроизведение элементов знаний и их речевое структурирование [129; 157; 232].

Экспериментальная методика «Подсказки» подростку в реализации намерения заниматься СВ представляла собой синтез указанных выше подходов [74; 81; 84; 116; 235; 257; 280] к их структурированию и дозированию педагогом. Непрямые «подсказки» экспериментатора определяли только направление анализа испытуемым своей индивидуальной задачи по реализации намерения заниматься СВ, а ее осуществление принадлежало самому испытуемому. Такой подход к сопровождению подростков с разным УВСВ предполагает ориентирование взрослого на намерение подростка и содействие поиску способов его реализации, то есть соблюдения важнейшего условия становления субъектности – развития ответственности благодаря самостоятельному выбору [87, с. 120].

В качестве «подсказки» подросткам служили примеры, известные им из собственного опыта повседневной саморегуляции деятельности и поведения, подобного опыта значимых взрослых или сверстников, собственные успешные действия. В экспериментальной ситуации «подсказки» дозировались, и их было достаточно, чтобы учащийся начал размышлять и затем вербализировать, что конкретно он хотел бы изменить в поведении или учении, что он может предпринять для этого (рисунок 2.1) [87, с. 120; 187].



ПОДСКАЗКИ С МИНИМАЛЬНОЙ КОНКРЕТИЗАЦИЕЙ

- Символическое моделирование;
- Косвенные вопросы, обращение к собственному опыту подростка;
- Метафоры



ПОДСКАЗКИ С ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ ЧАСТИЧНОЙ КОНКРЕТИЗАЦИЕЙ

- Графическое/символическое моделирование;
- Косвенные вопросы, обращение к собственному опыту подростка;
- Метафоры



РАЗРЕШАЮЩЕ ПОДСКАЗКИ

- Прямые вопросы, примеры
- Обращение к собственному опыту подростка, опыту значимых людей
- Предложение проб

Рисунок 2.1 – Модель подсказок взрослого в реализации старшим подростком намерения заниматься СВ

Подсказки – наводящие и уточняющие вопросы – предъявлялись испытуемым дифференцированно, в зависимости от УВСВ либо от уровня испытываемых затруднений. Примеры вопросов: подсказка с минимальной конкретизацией – «Вспомни и опиши случаи, когда ты сам делал так, что не опаздывал на уроки», «Обрати внимание, как удобнее сделать так, чтобы не опаздывать в назначенное время? Что еще можно сделать?»; подсказка с дополнительной частичной конкретизацией – «Что обычно делают твои родители (взрослые), сверстники, чтобы не опаздывать?»; разрешающая подсказка – «Чтобы не опаздывать ко времени, все используют план, будильник, таймер» [87, с. 121]. «Разрешающая подсказка» применялась преимущественно с подростками с низким УВСВ.

Алгоритм содействия намерению подростка заниматься СВ представлен в таблице 2.3. Исследование устойчивости намерения подростка заниматься СВ проводилось формированием средств реализации этого намерения: использования собственного опыта, самостоятельной формулировки цели, планирования работы над собой, самостоятельного оценивания результатов и выявления наиболее выраженных причин неудач. Для подростка эти действия в сфере СВ трудны и непривычны, а наличный опыт активности и саморегуляции нередко не переносится им на ситуации (задачи) СВ.

Таблица 2.3 – Схема работы с намерением заниматься СВ

I	Схематизация («подвешивание») намерения
Нужно ясно представить намерение	Чего я хочу? Что известно? Что неизвестно? Какие есть возможности и условия сделать? Есть ли препятствия? Противоречия? Чего нет? Чего больше, чем достаточно? Сделай схему, модель, «карту». Введи символические изображения, обозначения. Запиши условия
II	Составление плана
Нужно найти связь между тем, что есть и чего нет, составить план действий	Встречалась ли подобная задача/проблема раньше? Или хотя бы в несколько другой форме (что-то сходное, подобное)? Что предпринималось тобой тогда? Возможно, такую проблему решал кто-то из близких (родители, друзья, учитель, психолог, тренер)? Попробуй вспомнить/представить, как такую проблему решают они. Нельзя ли воспользоваться их опытом? Раскладывается ли задача/проблема на элементы/шаги? Какие? Запиши в виде схемы. Возможно ли решить проблему частично? Найди иные способы действия. Составь схему/таблицу «проблема–действие–время (дедлайн)–результат»
III	Реализация плана
Нужно реализовать план	Реализуя план решения, ежедневно держи под контролем каждый свой шаг. В своем плане добавь столбец «что сделано». Понятно ли тебе, что сделанный шаг верен? Можешь ли ты объяснить, что поступил правильно? Кто или что помогло/помогает?
IV	Взгляд назад (самоотчет)
Нужно изучить, что получилось	Можно ли проверить результат? Можно ли отследить «каждый шаг» исполнения? Можно ли достичь того же результата иначе? Можно ли использовать найденные способы в подобных проблемах?

Экспериментальная методика «Подсказки» применялась в ЭГ обеих серий ФЭ в программе факультативных занятий «Сделай себя сам» (Приложение 1; таблица 2.4), рассчитанных на 22 очные встречи (длительность занятия – 1 академический час), и состояла из двух блоков: 1) развитие самовоспитательных действий – целеполагания, планирования, самоконтроля, самоотчета; 2) консультативные встречи для обсуждения промежуточных результатов. В КГ проводились факультативные занятия «Школа – пространство без конфликтов» (Приложение 2): 22 занятия, 1 раз в неделю (длительность занятия – 1 академический час) [87].

Таблица 2.4 – Схема тренинговой программы «Сделай себя сам»

Раздел, количество академиче- ских часов	Название и содержание раздела (кратко)
I	Схематизация намерения
4 ч.	Самопознание и самоанализ. Объективация целей и намерений. Изучение возможностей и проблем. «Моделирование» (картирование) намерения
II	Планирование
8 ч.	Планирование и формы планов: аналоговые, цифровые (мобильные приложения). Работа с собственным планом: «черновик» и «чистовик» плана. Ресурсы и препятствия в планировании и выполнении плана. Схема «задача – действие – время (когда сделать) – результат»
III	Осуществление плана
4 ч.	Осуществление собственного плана. Обсуждение «Что сделано», «Что мешает / помогает»
IV	Взгляд назад (самоотчет)
6 ч.	Самоконтроль и самоотчет. Виды и формы самоотчетов: аналоговые, цифровые (мобильные приложения). Схема «Наблюдательная выпшка»

В контексте проведенного исследования содействие выступало средством формирования следующих самовоспитательных действий: планирования действий для реализации намерения, составления самоотчета о выполнении плана, включавшего оценку подростком успешности его реализации и определения причин успехов / неудач при актуализации его жизненного опыта [87].

Совершение подростком первого действия было началом трансформации его намерения в актуальную цель; второе – стимулировало анализ и осознание своих действий по реализации намерений; третье – провоцировало осознание уже имеющихся привычных действий и их коррекцию при необходимости.

На основании вышеизложенного резюмируем:

– две серии проведенного ФЭ, участниками которых стали подростки с разным УВСВ, распределенные в ЭГ – изъявившие желание участвовать в факультативе, и КГ – опоздавшие с просьбой включить их для посещения, были эквивалентны, уравновешены по возрасту, половой принадлежности и успеваемости, что подтверждено статистически;

– обоснована и разработана предназначенная для участников ФЭ методика «Подсказки», включавшая три вида подсказок: «с минимальной конкретизацией», «с дополнительной частичной конкретизацией», «разрешающая», в зависимости от УВСВ либо от характера их затруднений.

2.2 Научился ли я планировать? О результатах применения программы «Сделай себя сам»

Испытуемых ЭГ-1 ($n = 72$) и ЭГ-2 ($n = 123$) в рамках 8 академических часов обучали различным видам практического планирования деятельности (Приложение 1). На занятиях экспериментатор предлагал испытуемым письменно сформулировать намерения заниматься СВ и составить план по его реализации, что являлось начальным этапом их работы над собой.

Рассмотрим содержание планов испытуемых ЭГ-1. К выполнению заданий подростки приступали с энтузиазмом. Однако, планирование действий, необходимых для реализации намерения, вызвало затруднения: [Что все-таки нужно написать?], [Что-то не получается ничего. Я не могу]. Затруднения были вызваны не столько выражением своих намерений, сколько описанием конкретных действий по их реализации. По всей видимости, эти подростки осознавали свои цели, однако средств их достижения еще не представляли. В таких случаях экспериментатор применял методику «Подсказки» с обращением к их опыту в зависимости от той сферы жизни и деятельности, на которую испытуемые направляли самовоспитательные действия.

Экспериментатор актуализировал знания и опыт саморегуляции подростков ЭГ, задавая вопросы: «Можешь ли ты не пойти гулять с друзьями, если на завтра задано много уроков?», «Что нужно сделать, чтобы завтра не опоздать в школу?», «Что делают родители, чтобы не опаздывать на работу?», «Как ты поступаешь, если родители просили быть дома вовремя, а друзья еще гуляют?», «Если участвуешь в споре с одноклассником и в ходе спора понимаешь, что не прав, как себя поведешь?» В результате подростки актуализировали знания и опыт саморегуляции, рассказывали о своих действиях и поступках в той или иной ситуации: [Если надо что-то сделать, а не хочется, я делаю себе наперекор], [Так это и есть самовоспитание?!]. Меньше всего осложнений возникало у подростков с высоким УВСВ, что указывает на существование различий испытуемых в рефлексировании собственного опыта саморегуляции. Во время планирования в ходе занятий было установлено, что затруднения в планировании чаще испытывали подростки со средним и низким УВСВ.

Учащиеся ЭГ-1 относительно успешно справились с заданием. Письменные планы оставались у испытуемых в качестве внешней опоры на протяжении всего времени эксперимента, выступая тем самым своеобразным «практическим пособием» по выполнению действий и напоминанием о намерении в латентный период [129]. На

рисунке 2.2 представлены результаты контент-анализа планов испытуемых ЭГ-1 и ЭГ-2 в ФЭ.



Примечание – Число, приведенное после *n*, указывает на количество высказываний в выборке; ВОтн – «Взаимоотношения»

Рисунок 2.2 – Содержание планов по СВ старших подростков ЭГ в 1 и 2 сериях ФЭ, в %

Большинство их высказываний касалось намерения в сфере учения (33,13%); из них значительная часть связана только с исправлением отметок по предмету («выправить учебу»). В беседах эти учащиеся указывали, что если исправить свои отметки, то и другие проблемы решаются сами собой, то есть можно наладить взаимоотношения со сверстниками, учителями, родителями. Вероятно, сказывается и недостаточное развитие умения взаимодействовать с окружающими людьми.

Старшие подростки ЭГ-1 поэтому направляют свои действия на сферу, в которой уже имеют богатый опыт, – на учебную деятельность. Часть испытуемых планировала изменить свое поведение в школе (20,24%). Типичными были высказывания: [...вести себя спокойно на переменах], [...на уроках не вертеться], [...готовить уроки самостоятельно, только когда совсем тяжело, спрашивать у соседки].

Рассмотрим планы испытуемых ЭГ-1, связанные с их взаимоотношениями со сверстниками. Типичными были следующие планы: [...больше слушать и понимать друзей (выслушивать до конца в разговоре)], [...делать все возможное, чтобы наш класс стал дружнее], [...пере-

стать быть скромной и стеснительной, здороваться утром в классе], [... не ругаться в раздевалке после урока физкультуры]. Учащиеся осознают несовершенство своего поведения, что и выступает для них одним из внутренних источников побуждения работать над собой.

Подростки ЭГ-1 планировали действия по самоизменению (11,65%). Из них на первом месте по упоминанию – совладание с ленью, далее – работа над плохими привычками и работа над собственными недостатками [...делать наперекор лени: не хочется писать – написать, не хочется убираться – убираться], [...отмечать в плане случаи, когда я затенился и не сделал], [...делать выводы из своих поступков: что сделано, что не сделано]. Испытуемые осознали истинные причины неудач не только в поведении в школе, дома, среди сверстников, а также в учении, во взаимоотношениях с окружающими людьми. Высказывания подростками намерений подобного рода прямо указывают на определенную их готовность к работе над собой.

Высказываний о планах по налаживанию взаимоотношений со взрослыми: родителями – 10,43%, учителями – 3,68% было немного. Этот факт можно объяснить недостаточной осознанностью испытуемыми опыта взаимодействия со взрослыми, особенно с учителями. Согласно высказываниям самих учащихся в отношениях с учителями, например, сказывается влияние не зависящих от них (подростков) причин. По-видимому, такой рефлексии подростков способствует преобладание чрезмерно регламентированной формы взаимодействия в системе «учитель–ученик». Известно, что подобная форма не предполагает сотрудничества: школьники имеют редуцированный опыт общения с учителем на темы, имеющие личный для них характер, то есть отсутствие или деформацию психологического контакта.

Как и в 1 серии ФЭ, процедура самостоятельного планирования испытуемыми ЭГ-2 вызвала аналогичные затруднения: сложности в описании конкретных действий по реализации намерения заниматься СВ. В отличие от испытуемых ЭГ-1, чуть меньше половины испытуемых ЭГ-2 выразило намерения в сфере взаимоотношений со сверстниками (46,54% против 33,13% высказываний в ЭГ-1) (рисунок 2.2). Расхождение в количестве высказываний, полагаем, связано с тем, что подростки ЭГ-2 больше проводят времени в «общении» с компьютером, нежели со сверстниками. Типичными были следующие планы: [...держаться от конфликтов и крика. Главное – не кричать]. [...не ввязываться в драки. Просто уходить от них, если провоцируют], [...не

перебивать друга: дослушать до конца, а потом говорить самому]. Учащиеся осознают несовершенство своих отношений со сверстниками и описывают вполне конкретные способы их налаживания.

Вторыми по частоте высказываний (22,11%) являются планы подростков в области учения. Как и у испытуемых ЭГ-1, высказывания подростков ЭГ-2 связаны с повышением успеваемости через исправление низких отметок. Вероятно, образование намерений такого плана является стратегией «латания дыр», то есть возникновение их происходит в случае, если наблюдается «провал» по учебной дисциплине.

Третьими по частоте упоминания были планы подростков по изменению (16,6% высказываний). Из них на первом месте по упоминанию (как и среди испытуемых в 1 серии) – совладание с ленью, далее – работа над плохими привычками (курение, использование нецензурных слов, сплевывание слюны, громкий смех) и работа над собственными недостатками в общении [... план победы над ленью – это делать то, чего не хочется, а надо. По списку, есть список, значит будет сделано], [... чтобы побороть свою лень, я буду читать книги. 10-20 страниц в день], [... вместо матерных слов каждый раз говорить слово «цветы»], [... играть на планшете 2 часа, не больше]. Подростки осознают причины неудач и готовы предпринимать конкретные действия для их преодоления.

Подростки ЭГ-2 оставили небольшое количество высказываний о планах по налаживанию взаимоотношений со взрослыми (2,76% – с родителями; 5,53% – с учителями). Этот факт можно объяснить, во-первых, вероятно, высоким уровнем удовлетворенности названных испытуемыми взаимоотношений со взрослыми. Во-вторых, признание объективности этих отношений [... что я могу сделать? Они же взрослые!]. Такой позиции способствует влияние на взаимоотношения перманентного авторитарно-директивного стиля отношений в системах «учитель–ученик», «родитель–подросток».

Далее намерения и планируемые действия для их реализации испытуемых ЭГ-1, ЭГ-2 были подвергнуты анализу по принципам «активность–пассивность» и «конкретность–обобщенность» [357]. Примеры способностей подростков ЭГ-1 и ЭГ-2 представлены в таблицах 2.5 – 2.6.

За ходом выполнения планов учащимися ЭГ экспериментатор осуществлял эпизодический контроль на консультативных встречах по окончании факультативных занятий с периодичностью 1 раз в неделю 1 академический час [295].

Таблица 2.5 – Намерения и планируемые действия для их реализации старших подростков ЭГ-1

Сфера действий	Намерения учащегося		Способы-усилия по реализации намерения	
	Активные	Пассивные	Конкретные	Общие
Взаимоотношения с родителями	меньше ссориться с мамой и сестрой; уметь смолчать; улучшить свои отношения с отцом; быть хорошей помощницей по дому	слушаться своих родных; не огорчать родителей	внимание к поручениям родителей; уважать родителей; выполнять поручения родителей без напоминания; получать хорошие отметки; не приходить домой позже обещанного	хорошо учиться; не огорчать родителей
Взаимоотношения с учителями	стараться не мешать учителю на уроке; поднимать руку, если есть, что сказать; повысить свою успеваемость по предмету	слушаться учителей	обратиться за помощью к учителю; разобраться в предмете;	слушаться учителей; выполнять все требования учителей; выполнять задания учителя
Взаимоотношения со сверстниками	завоевать уважение одноклассников; подружиться со всеми в своем классе;	ладить с одноклассниками	уважать мнение друга в споре; выслушивать друга до конца; не отказывать в помощи, если просят; оставаться с другом, если ему плохо	искать друзей; дружить со всеми
Учение	готовиться к предметной олимпиаде; исправить свои отметки; окончить четверть без «5»	улучшить знания; хорошо учиться	выполнять домашние задания без напоминания родителей; делать домашнюю работу сразу после школы, а не ночью	учить уроки; хорошо учить
Поведение в школе	следить за своим поведением в школе; быть тише, когда хочется покричать	исправиться по поведению; не баловаться	выходить из дому на 10 минут раньше, чтобы не опаздывать в школу; не шуметь на уроке; отсестать на заднюю парту, чтобы не отвлекаться	исправить поведение; не баловаться
Физическая культура	выйти на районные соревнования; готовиться к юношеской олимпиаде	—	не пропускать тренировок; делать разминку каждое утро дома; не курить и не выпивать	—
Личность самого учащегося	быть хорошим и способным помощником; серьезно относиться к своим обязанностям; не поддаваться лени; убирать в себе плохие привычки	быть лучше; исправить себя	бороться с ленью – делать ей наперекор; контролировать свои поступки	добиться своего

Таблица 2.6 – Примеры намерений подростков ЭГ-2 и планируемые действия для их реализации

Сфера действий	Намерения учащегося		Способы-усилия по реализации намерения	
	Активные	Пассивные	Конкретные	Общие
Взаимоотношения с родителями	меньше ссориться с родителями, если они правы или не правы; проводить время с родителями без телефона; в субботу помогать по дому (уборка в своей комнате)	слушаться родителей; делать все, что скажут	выполнять то, что сказано до конца; быть прямым с родителями, но не ругаться; делать домашние дела по списку (так легче); нагнать (повысить успеваемость) математику	хорошо учиться; не огорчать родителей
Взаимоотношения с учителями	на уроках физики – полное внимание; обращаться к учителю по белорусскому за помощью каждый раз, когда мне непонятно	слушаться учителей; ходить на уроки	записаться на дополнительные занятия по биологии; смотреть обучающие видео по химии	слушаться учителей; меньше тупить
Взаимоотношения со сверстниками	помогать своим, если просят (или не просят); помочь Саше П. по биологии; решить вопрос, чтобы новенького не обижали	быть нормальным в классе	Если конфликт, то разбираться спокойно; не перебивать и слушать до конца (спрашивать «ты все?»); провожать после школы Машу К.	дружить со всеми; настроить мир в классе
Учение	готовиться к олимпиаде по химии; исправить свои оценки по физике; ходить на дополнительные; окончить четверть без «5»	улучшить знания; хорошо учиться	делать домашнее задание сразу после школы; разбираться с ошибками по домашней работе с учителем	учить уроки; учиться хорошо
Поведение в школе	следить за своим поведением в школе; не материться на уроках и вообще в школе	исправиться по поведению; не шуметь на уроках	никакого телефона за час до выхода из школы; договориться с соседом, что на биологии слушаем учителя; попроситься пересест на другое место, отсесть вообще от моего соседа	исправить поведение; не баловаться
Физическая культура	делать 12 отжиманий; ходить в бассейн 1 раз в неделю (взять с собой брата)	бегать	не пропускать тренировок; делать тренажер 30 минут в день	—
Личность самого учащегося	делать наперекор себе 1 раз в день; доводить до конца домашние дела	быть лучше; исправить себя; победить лень	кровать должна быть застлана самим, а не мамой; отмечать, когда и чего не сделал из-за лени, чтобы знать самому	идти к своей цели; все будет хорошо

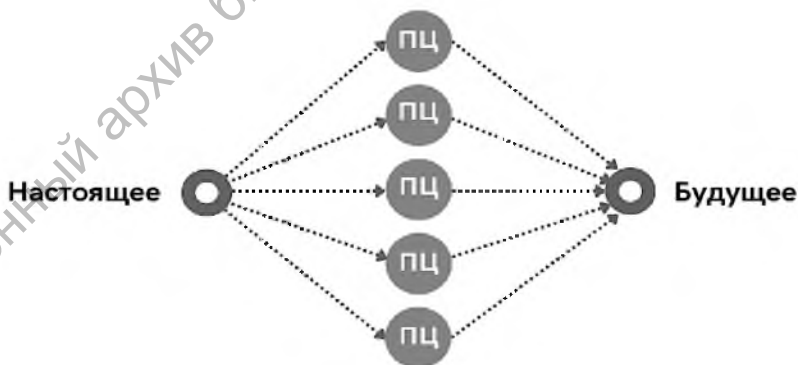
Планы испытуемых ЭГ-1, ЭГ-2 анализировались согласно принципу структурирования, соподчинения и организации промежуточных целей и планируемых действий. Распределение целей по воображаемой шкале «реальность–идеальность» [312] позволило судить о степени реализуемости намерений подростков заниматься СВ. Среди подростков ЭГ-1, ЭГ-2 выделились два подхода к процессу планирования и реализации намерения: первый (61% испытуемых обеих ЭГ) – *последовательный*, при котором в планировании актуализация опыта саморегуляции происходила на более поздних этапах анализа способов реализации намерения (рисунок 2.3) [87, с. 124].



Примечание – ПЦ – промежуточная цель

Рисунок 2.3 – План достижения цели «по горизонтали»

Для последовательного подхода свойственна рядоположенность действий и достижений (сначала выполнить одно, только затем переходить к другому), выраженность планирования близких во временной перспективе целей, распределенность промежуточных целей и способов их достижений «по горизонтали». Второй подход к планированию (39% испытуемых обеих серий ФЭ) – *рефлексивный* – в планировании актуализация опыта саморегуляции происходила на более ранних этапах анализа способов реализации намерений (рисунок 2.4) [87, с. 124].



Примечание – ПЦ – промежуточная цель

Рисунок 2.4 – План достижения цели «по вертикали»

Для рефлексивного подхода характерна вариативность промежуточных целей и способов их достижений «по вертикали». Устойчивость (следовательно, успешность) намерения как отсроченной по времени достижения цели возможно рассматривать как проявление становящейся в подростковом возрасте субъектности, понимаемой как ответственность за результаты собственных действий и деятельности в целом.

Эффективное сотрудничество взрослого и подростка в СВ возможно при соблюдении следующих условий: самостоятельности намерения подростка заниматься СВ, специфичности деятельности, специфики подросткового возраста. Взрослому следует соблюдать указанные условия для сохранения самостоятельности формирования личности подростка, то есть достижение целей самовоспитания в конечном счете должно пониматься им как собственное достижение. Напомним, что цели воспитания, формулируемые взрослыми и детьми, различны [115].

Важен и тот факт, что современное развитие цифровых технологий и искусственного интеллекта (приложения на основе искусственного интеллекта по таймингу, саморазвитию, чат-боты) «предлагают» современному человеку быть предельно независимым в саморазвитии, одновременно лишая самостоятельности. На сегодняшний день даже самому антропоморфизированному приложению / чат-боту с высоким уровнем юзабилити требуется от человека введение сведений о собственной цели и выполнение им конкретных реальных действий. Алгоритмы программы или устройства – всего лишь ассистент человека в целедостижении, но не в целеполагании. Вместе с тем использование цифровых технологий исключает важнейший компонент СВ и саморазвития – общение с другим человеком. Общение между людьми является необходимым условием существования человека как представителя *Homo sapiens*, ибо общение – сложный, многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями в совместной деятельности и включающий в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятие и понимание другого человека. Не будем забывать, что коммуникативный компонент сознания выступает системообразующим фактором построенной нами системы сознания. Из трех сторон общения с помощью гаджетов реализуется коммуникативная (обмен информацией между общающимися), интерактивная (взаимодействие) – во многом обусловленная программным кодом, а перцептивная как восприятие и познание друг друга партнерами по общению и установления на этой

основе взаимопонимания в виртуальной реальности не осуществима. В подростковом возрасте реальный взрослый не является значимым источником знаний и опыта, таковым, увы, является виртуальный. Проблема заключается и в том, каким образом знания и опыт передаются от взрослого к подростку, жаждущему автономии, особенно в такой сложной и непривычной для последнего деятельности как СВ.

Обобщая вышеизложенное, резюмируем:

- за временной интервал в 13 лет, прошедшие между 1 и 2 сериями ФЭ, произошли изменения в иерархии намерений подростков заниматься СВ – смещение приоритета с учения на общение со сверстниками, что, полагаем, объясняется развитием цифровых и компьютерных технологий и погруженностью подрастающего поколения в них;

- выявлены две стратегии планирования подростками действий по реализации намерения заниматься СВ: последовательная – «горизонтальная» и рефлексивная – «вертикальная». Склонность подростков прибегать к первой стратегии, вероятно, обусловлена ограниченностью их возможностей (опыта) в формулировании и построении промежуточных целей во внутреннем плане действий и временной перспективе – с одной стороны, особенностями развития рефлексивных процессов в подростковом возрасте – с другой.

2.3 Запланировать и выполнить – не всегда получается

В результате анализа планов испытуемых ЭГ-1, ЭГ-2 установлено, что в основном подростки направляли свои действия в сферу учения, взаимоотношений со сверстниками, исправления своего поведения. Подростки при планировании СВ испытывали затруднения, снимаемые воздействием экспериментатора: непрямыми «подсказками» с целью актуализации знаний и опыта саморегуляции.

Следующим этапом освоения подростками экспериментальной программы выступили 10 факультативных тематических занятий (10 академических часов) о самоотчете как самовоспитательном действии. В процессе занятий экспериментатор предлагал испытуемым оценить успешность реализации плана СВ, составленного ранее. Самоотчеты испытуемых обсуждались с экспериментатором на консультативных встречах по окончании факультативных занятий с периодичностью 1 раз в неделю.

Особенно важным во внимании взрослого к работе подростка над собой – подчеркивание школьнику происходящих с ним изменений, которые вначале могут быть малоощутимыми и незаметными [278].

Цель процедуры самоотчета состояла в следующем:

1. Активизировать рефлексивные процессы как результат оценивания испытуемыми выполнения ими запланированных действий и общей успешности работы;

2. Стимулировать поиск и осознание старшими подростками наиболее выраженных причин успехов и неудач в исполнении планов;

3. Показать учащимся необходимость и значение контроля своих поступков в достижении целей, в работе над собой в целом.

Функция самоконтроля заключается в установлении степени совпадения «эталона и контролируемой составляющей» [212, с. 19], то есть между запланированным и сделанным, что превращает деятельность в систему.

При анализе материалов самоотчетов учитывалась общая успешность / неуспешность выполнения испытуемыми ЭГ-1 своих планов в той или иной сфере в соотношении с УВСВ (таблица 2.7).

Среди подростков ЭГ-1 с высоким УВСВ после ФЭ ($n = 47$) чаще встречались те, кто успешно реализовал свои намерения в учении (23 человека из 47 – 48,93%). Типичными были следующие высказывания: [... я относилась серьезнее к урокам: больше слушала учителя на уроках, выполняла все домашние задания], [... я старалась исправить свои оценки по математике. Мне это удалось, так как я старалась, относилась к учебе серьезно, не отвлекалась на компьютер. Вот и получила хорошие оценки]. Вероятно, испытуемые с высоким УВСВ осознали конкретные действия по повышению успешности в учении, а также и то, что успех в учении в некоторой степени позволяет компенсировать неудачи во взаимоотношениях со сверстниками, взрослыми.

Таблица 2.7 – Самооценка успешности выполнения планов испытуемыми ЭГ-1 ($n = 72$)

УВСВ	Количество испытуемых ЭГ (в абс. числах)		Выполнение плана					
	этап ФЭ		успешное		частично успешное		неуспешное	
	исходный срез	итоговый срез	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Высокий	37	47	23	48,93	21	44,68	3	6,38
Средний	19	22	8	27,27	12	40,90	2	18,18
Низкий	16	3	0	0	3	100	0	0

Испытуемые со средним и особенно низким УВСВ успешные оценки реализации намерений давали реже [...я пытался хорошо учиться, но ничего не получилось, потому что я не учу ничего. А надо], [...я относился к учебе плохо. А сейчас мне нравится ходить в школу в некоторые дни], [...я пытался получать хорошие оценки. Мне почти удалось, но возникало много сложностей, отвлекаюсь на телефон]. Полагаем, что эти испытуемые имеют менее структурированный опыт реализации намерения в СВ либо не имеют его вообще.

Обработка данных испытуемых ЭГ-1 с применением *r*-Спирмена указала на статистическую тенденцию взаимосвязи уровня вовлеченности в СВ и успешности выполнения планов ($r = 0,17$; $p > 0,05$). Вероятно, эта тенденция может быть повышена увеличением времени пребывания испытуемых в экспериментальных условиях. Полученные данные подтверждают положение о том, что подростки стремятся улучшить успеваемость по учебным дисциплинам, рассматривая успешность в учении важным способом СВ, отождествляя успехи в учении с успехами в СВ. Детальный анализ самоотчетов показал, что намерения улучшить свое поведение чаще высказывали учащиеся со средним и низким УВСВ. Об успехах в реализации планов в сфере поведения чаще высказывались подростки с высоким УВСВ. По всей вероятности, они имеют некоторый осознанный опыт саморегулирования, актуализируемый ими при «подсказке» взрослого, выступающий средством СВ [...я контролировал свое поведение. В присутствии урока и вообще везде стал тише], [...старался хорошо себя вести. Мне это удалось. Я просто сидел тихо и слушал учителя, никакого телефона], [...я относился к учителям очень хорошо. Я их слушал до конца, говорил, только когда спрашивали]. Вместе с тем успехи старших подростков ЭГ-1 с низким УВСВ стоит рассматривать как качественно более значимые, поскольку, вероятно, в самосознании произошли изменения относительно их возможностей в СВ.

Намерения по налаживанию взаимоотношений со сверстниками высказывали преимущественно учащиеся с высоким и средним УВСВ. Реализация такого намерения чаще оценивалась испытуемыми всех уровней вовлеченности как частично успешная [...я пыталась сделать наш класс дружнее, но пока не очень получается. Все такие разные], [...я пыталась найти новых друзей. Не совсем вышло, многие не хотят общаться со мной]. Думается, старшие подростки осознают, что налаживание взаимоотношений, поиск новых друзей зависят не только от их собственных усилий, но и от желаний и симпатий партнера.

Среди подростков ЭГ-1 с высоким и средним УВСВ чаще встречались те, кто успешно реализовал свои намерения [...я отношусь серьезнее к своим обязанностям. У меня получилось выполнять свои домашние обязанности по субботам], [...я старалась улучшить свой характер. Стала меньше обращать внимания на шутки в свою сторону], [...я пытался измениться в лучшую сторону. Думаю, что получилось, потому что я перестал ссориться с родителями и братом]. Испытуемые ЭГ-1 с низким УВСВ успешные оценки давали реже; чаще – частично успешные и неуспешные. Однако, как говорилось выше, значимость успехов этой категории подростков выше, чем у других.

Отметим, что наибольшая доля успешных намерений пришлась именно на сферы учения и самоизменения. Это объясняется тем, что для самих подростков критерием успешности в учении и поведении являются оценки и отметки учителя. Учащиеся могут точно сказать, что выполнено успешно [...я усердно учила математику, и теперь меня возьмут в математический класс], что не совсем [...я старался улучшить оценки по физике и математике, но смог только по физике], а что не сделано вовсе [...все равно не понимаю математику].

Сложнее подросткам оценить исполненность своих планов в сфере взаимоотношений, в самоизменении. Трудность в том, что оценивать реализованность своих намерений им приходится самостоятельно, опираясь на собственный опыт [...я старалась лучше вести себя на уроке, но что-то не совсем получилось], [...пробовал не опаздывать к первому уроку... Тяжело по будильнику было вставать. Надо, наверное, пораньше спать ложиться, не играть на компьютере]. Вероятно, успешный опыт стихийного СВ дает подросткам с высоким и средним УВСВ осознание, что для успеха в учении, во взаимоотношениях со сверстниками важнее работать над собой, искать ресурсы для успеха в себе самом, прилагать усилия.

Остановимся на затруднениях, испытываемых подростками при самоотчете. Если с оценкой успешности исполнения планов трудностей почти не возникало, то поиск и называние наиболее выраженных причин, способствовавших успешной его реализации, было затруднительно. Такое поведение типично для испытуемых со средним и низким УВСВ. Соответствующий прошлый опыт подростка как недостаточно организованный и словесно неоформленный труднодоступен для рефлексии [115]. Противоположные результаты были получены при наблюдении за ходом самоотчета испытуемых с высоким уровнем вовлеченности: лишь один

испытуемый ЭГ-1 затруднился при оценке успешности исполнения своего плана и описании причин своих успехов и неудач.

Анализ материалов самоотчетов испытуемых ЭГ-2 строился по тому же принципу, что и в ЭГ-1: учитывалась общая успешность / неуспешность выполнения планов в той или иной сфере в соотношении с их УВСВ (таблица 2.8).

В ЭГ-2 чаще встречаются подростки с высоким УВСВ ($n = 100$): 63 человека; 63,00%, реализовавшие свои планы. Типичными были следующие высказывания [...я просто выполнял свое правило: уроки делаю сразу после школы, а потом все, что угодно], [...исправил четвертную оценку по биологии. Тяжело, но я сделал].

Таблица 2.8 – Самооценка успешности выполнения планов испытуемыми ЭГ-2 ($n=123$)

УВСВ	Количество испытуемых ЭГ (в абс. числах)		Выполнение плана					
	этап ФЭ		успешное		частично успешное		неуспешное	
	исходный срез	итоговый срез	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Высокий	66	100	63	63,00	28	28,00	9	9,00
Средний	9	14	5	35,71	2	14,28	7	50,00
Низкий	48	9	2	22,22	7	77,77	—	—

Среди испытуемых со средним и низким УВСВ успешные самоотчеты о реализации намерений встречаются реже (35,71% и 22,22% соответственно), однако психологически они представляют значимость для самих испытуемых [...а я думал, что все будет совсем сложно]. Статистическая обработка результатов выявила взаимосвязь УВСВ и успешности выполнения планов испытуемыми ЭГ-2 ($r = 0,28, p < 0,05$).

Анализ самоотчетов подростков ЭГ-2 показал, что планы по налаживанию взаимоотношений чаще высказывали учащиеся с высоким и средним УВСВ. Как и в ЭГ-1, испытуемыми ЭГ-2 всех УВСВ в этой сфере результаты чаще оценивались как частично успешные. Подростки осознают, что налаживание взаимоотношений с ровесниками зависит не только от их собственных усилий. Среди подростков ЭГ-2 с высоким и средним УВСВ, высказывавших планы в развитии личности, чаще встречались те, кто успешно реализовал свои намерения; у учащихся с низким УВСВ успешные самооценки встречались реже.

Наибольшую долю намерений, завершившихся в соответствии с за-

планированным, испытуемые ЭГ-2 отмечали в сфере учения. Предполагаем, что причиной этого является определенность внешних оценок со стороны взрослых относительно успеваемости и поведения. Самооценивание реализации планов в сфере взаимоотношений и самоизменения оказалось сложнее в связи с отсутствием «внешних» оценок и недостаточности собственного опыта в этом. У испытуемых ЭГ-2, как и испытуемых ЭГ-1, самооценивание успешности планов вызывало сложности, поскольку опираться они должны на собственные, субъективные ориентиры.

Испытуемые ЭГ-2 испытывали те же затруднения, что и испытуемые ЭГ-1: в планировании – выбор способов-усилий для реализации намерений, в самоотчете – поиск и формулирование причин успехов или неуспехов. По всей видимости, подростки умеют самостоятельно оценивать свои действия, во многом опираясь на опыт оценки их взрослыми в учебной деятельности, в поведении, но назвать вероятные причины успеха и особенно неуспеха в работе над собой им сложно. Возможно и другое объяснение – слабое развитие речевой деятельности в связи с использованием гаджетов, лишаящих общения перцептивной стороны. Затруднения, которые испытывали учащиеся при назывании причин, по нашему мнению, свидетельствуют о недостаточной сформированности умения устанавливать логические связи результатов с действиями, отношениями. Объяснить сложившуюся ситуацию можно и тем, что учителя при оценивании знаний, навыков, умений и поступков учащихся, редко комментируют свои отметки, что методически совершенно неправильно (Б. Г. Ананьев). Полученные данные находят частичное подтверждение в исследованиях [8; 116], посвященных проблемам развития сознания и самоосознания подростков.

По окончании экспериментальной программы (таблица 2.1) выполнен итоговый срез. Статистический анализ данных исходного и итогового срезов в ЭГ-1 по показателю «Вовлеченность в СВ» (рисунок 2.5) выявил значимые различия ($T = 34,50$; $Z = 3,44$; $p = 0,001$). Среди испытуемых КГ-1, в которой экспериментальное воздействие не применялось, также выявлены значимые различия ($T = 18,00$; $Z = 2,39$; $p = 0,017$), то есть подростки и ЭГ-1, и КГ-1 предпринимали действия для реализации намерения заниматься СВ.

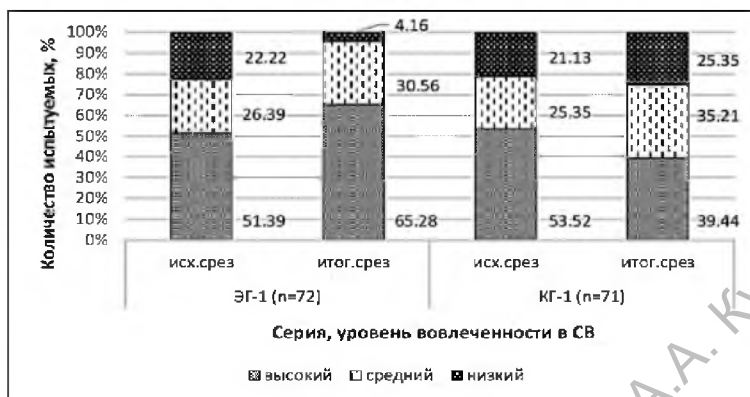


Рисунок 2.5 – Сопоставление данных ЭГ и КГ в ФЭ-1 по показателю «Вовлеченность в СВ»

Однако реализация намерения в группах происходила на разном качественном уровне: в ЭГ-1 подростки предпринимали самовоспитательные действия планирования и самоотчета при содействии взрослого; в КГ-1 СВ было в целом стихийным. При сравнении данных итогового среза ЭГ-1 и КГ-1 по показателю «Вовлеченность в СВ» выявлены статистически значимые различия ($U = 1735,00$; $Z = 3,31$; $p = 0,0009$).

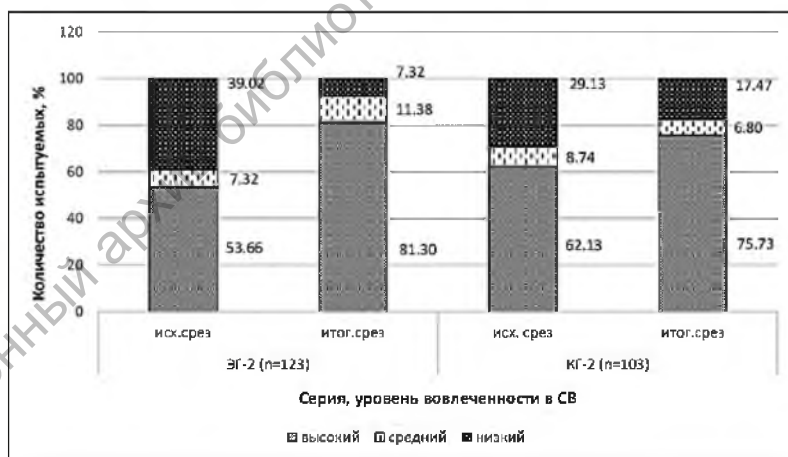


Рисунок 2.6 – Сопоставление данных ЭГ и КГ в ФЭ-2 по показателю «Вовлеченность в СВ»

Анализ результатов итогового среза 2 серии ФЭ показал, что по при-

знаку «Вовлеченность в СВ» (рисунок 2.6) у подростков ЭГ-2 результаты значимо выросли: ($T = 175,00$; $Z = 5,27$; $p = 0,0001$). У испытуемых КГ-2 также выявлены значимые различия результатов исходного и итогового срезов ($T = 85,00$; $Z = 5,27$; $p = 0,001$), что дает основания подчеркнуть выявленную закономерность: намерения заниматься СВ имеются у большинства подростков, однако важным остается вопрос, каким образом эти намерения они реализуют. По результатам итогового среза статистически значимых различий ЭГ-2 и КГ-2 по обсуждаемому показателю не обнаружено ($U = 5741,00$; $Z = 0,97$; $p = 0,33$).

Согласно детальному анализу планов наиболее выраженные изменения УВСВ произошли у испытуемых ЭГ со средним и низким уровнем (сдвиг со среднего на высокий, с низкого на средний уровень) в обеих сериях ФЭ. Вероятно, испытуемые, безуспешно занимавшиеся СВ ранее, проявляя большую склонность к СВ, научились выполнять действия планирования и самоотчета. В условиях ФЭ их намерения и действия приняли более устойчивый характер. Индивидуальная консультативная работа показала, что они проявляют больший интерес, ответственнее относятся к исполнению собственного плана. Перемещение испытуемых ЭГ в 1 и 2 сериях ФЭ с низкого УВСВ на средний обусловлено тем, что пробы в реализации намерения заниматься СВ у этих испытуемых хоть и были не совсем успешными, но обогатили их опыт и, самое главное, привлекли внимание к анализу собственной личности. Перемещение испытуемых с низкого на высокий УВСВ имело место в 5 случаях (2 человека в ЭГ-1, 3 человека в ЭГ-2), по качеству эти сдвиги самые «ценные»: учащиеся на самом деле сделали значительный шаг «в сторону себя» как субъектов деятельности и поведения. Сотрудничество в рамках ФЭ оказало на них значительное влияние: удалось стимулировать их рефлексивные действия, активизируя их самоосознание (самооценку), представления о себе, о своем поведении. На наш взгляд, таких испытуемых и не могло быть много: осознанная регуляция – медленный процесс, характеризуемый большими энергетическими тратами, так как подвергается постоянной рефлексии [126; 268].

При отсутствии внешних признаков сдвигов у испытуемых с высоким УВСВ было бы не совсем верно говорить об отсутствии изменений в их СВ, в углублении их опыта рефлексии и саморегуляции, допуская при этом, что некоторые из них лишь декларировали свое СВ, выдавая желаемое за действительное. Самовоспитательные действия этих подростков приобрели упорядоченный и целенаправленный характер. Применение планирования и самоотчета помогло им утвердиться в своем

намерении, приобрести опыт.

Согласно представленным данным (таблица 2.9) наблюдается общая тенденция повышения успеваемости испытуемых по основным учебным предметам, что закономерно – на все требования взрослых подростки стремятся повысить академическую успешность.

Таблица 2.9 – Успеваемость испытуемых по основным предметам в обеих сериях ФЭ

Группа, серия	Средний балл успеваемости		t	T	Z
	этап ФЭ				
	исходный срез	итоговый срез			
КГ-1	5,46	5,42	0,72	703,00	0,98
КГ-2	6,28	6,58	5,46**	1110,00**	4,86
ЭГ-1	5,93	6,13	4,65**	576,00**	4,80
ЭГ-2	6,25	6,75	9,49**	564,50**	7,79

Примечание – ** – $p < 0,01$; t – критерий Стьюдента; T – критерий Вилкоксона.

Наиболее выраженные статистически значимые изменения произошли в ЭГ обеих серий, что может объясняться целенаправленной и планомерной работой подростков над своей успешностью в учении.

Сопоставив результаты исходного и итогового срезов, резюмируем:

– экспериментальная программа содействия подростку в реализации намерения заниматься СВ представляет собой процесс актуализации знаний и прошлого опыта саморегуляции с применением системы дозирования «подсказок» [191, с. 47], исходя из затруднений, высказываемых испытуемыми. Большинство подростков планировать действия и составлять самоотчет по реализации своего намерения заниматься СВ может только в сотрудничестве со взрослым;

– большинство испытуемых ЭГ-1 планировало повышение успеваемости, что, вероятно, продиктовано требованием взрослых, ориентированных на успешность освоения ребенком образовательной программы. Испытуемые ЭГ-2 планировали налаживание взаимоотношений со сверстниками, что, вероятно, объясняется развитием цифровых и компьютерных технологий и погруженностью подрастающего поколения в них. Намерения в этих сферах отличаются конкретностью, детальностью изложения, что говорит об их соответствии актуальной потребности подростков;

– основные затруднения в реализации испытуемыми намерения воз-

никали при планировании работы над собой и самоотчете о ее результатах. Особенно часто эти затруднения проявлялись при планировании действий по налаживанию взаимоотношений с учителями: подросткам, при понимании значимости этих отношений, представляется невозможным наладить их в силу авторитарно-директивного стиля взаимоотношений в системе «учитель–ученик»;

– произошедшие внешние (количественные) и внутренние (качественные) изменения в УВСВ подростков указывают на эффективность программы содействия с применением методики «Подсказки».

2.4 Угасание намерения заниматься самовоспитанием, его причины (по самоотчетам учащихся)

В самоотчетах при объяснении своих успехов и неудач испытуемыми 1 и 2 серий ФЭ приведены внешние и внутренние причины. Объяснение причин помогает подростку осознать их и принять конструктивную стратегию дальнейших действий, а взрослому подобрать оптимальные средства для оказания ему помощи в работе над собой. Как и в Главе 1, речь идет о субъективных причинах угасания намерений при работе с самоотчетами.

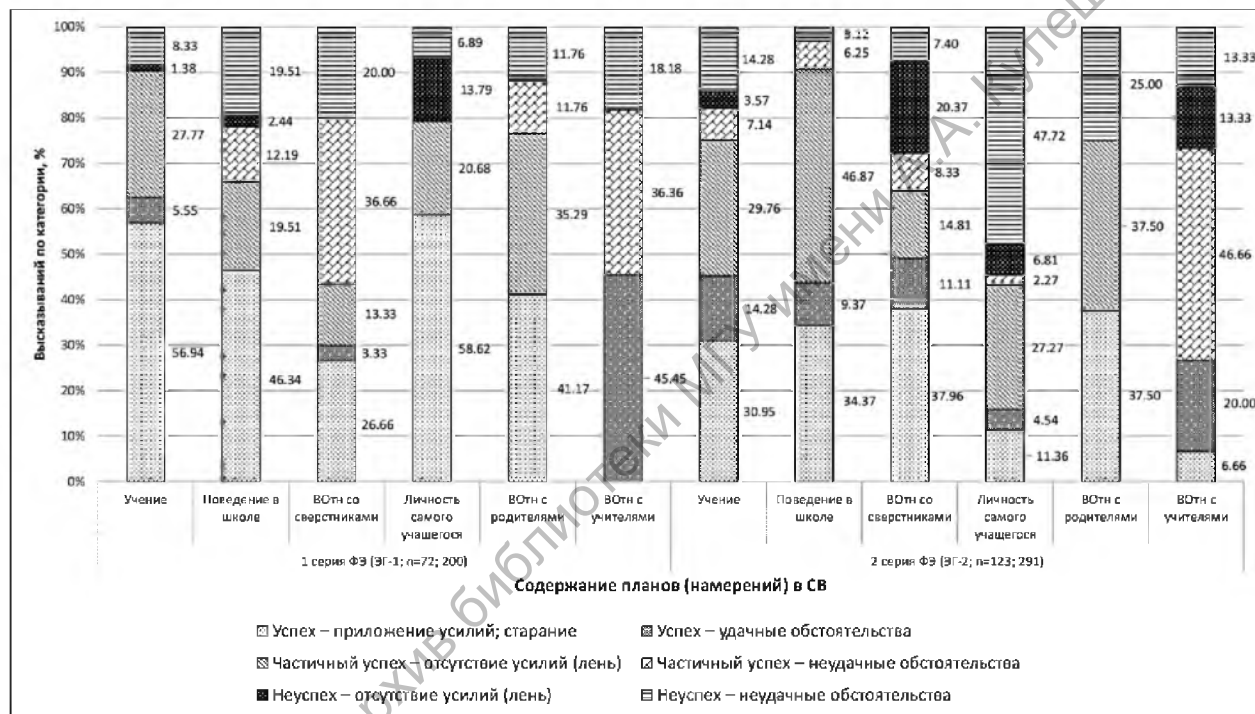
При обработке материалов учитывалось количество и качество причин, обусловивших успехи и неудачи испытуемых. Анализ причин, приводимых подростками, проводился с использованием причинных схем объяснения школьниками результатов своего поведения [54], частично нами модифицированных. Авторские схемы дополнены новыми: «Частичный успех – отсутствие усилий (лень)», «Частичный успех – неудачные обстоятельства». Такая модификация позволила более полно описать особенности намерений учащихся, а также анализировать приводимые причины успехов и неудач.

Самооценки испытуемыми ЭГ успешности / неуспешности запланированных действий и причин, их обусловивших в 1 и 2 сериях ФЭ, представлены на рисунке 2.7. Большинство высказываний испытуемых ЭГ-1 о своих успехах в сфере учения (56,94%), исправления поведения (46,34%), собственного «Я» (58,62%) и налаживания взаимоотношений с родителями (41,17%) объясняется приложением усилий, проявлением стараний (соответственно): [...я исправился по белорусскому, потому что победил лень], [...я старался хорошо относиться к родителям, уважать их и слушаться], [...я старалась слушать учителя и не отвлекаться на уроках]. По

их мнению, успешная реализация намерения именно в этих сферах СВ зависит от собственных усилий. Во взаимоотношениях с учителями добиться успехов, согласно самоотчетам подростков, помогли удачно сложившиеся обстоятельства (45,45% высказываний): [...у меня получилось не ссориться с учительницей по физике, благодаря тому, что начались легкие темы], [...навверное, просто повезло].

Частичный или полный неуспех в таких сферах, как учение, исправление поведения в школе, самоизменение, большинство испытуемых объясняло недостаточностью своих усилий, ленью: [...я пытался выправить инглиш, но у меня не получилось. Лень апанавала [рус. ододела], [...все еще забываю, что решил не бегать на переменях], [...я стремлюсь убрать в себе плохие привычки (забывать вещи). Пока не совсем получилось, потому что не стараюсь], [...я старался исправить в себе лень, но ничего не получилось, навверное, не хватает силы воли]. Неуспехи в налаживании отношений со сверстниками, учителями и родителями – недостаточностью усилий [...найти новых друзей в классе у меня не получилось. Никто не хочет со мной дружить, потому что я живу далеко от школы, и у меня нет «дангеона» – прим. виртуальный игровой герой], [...пока не получается получить «7» в четверти по немецкому. Учитель постоянно занижает мне оценки]. Подростки осознают, что повысить успеваемость, исправить поведение, приобрести новые качества, воспитать в себе привычки можно только своими силами в отличие от других сфер, успехи или неуспехи в которых отчасти зависят от оценок и поступков других людей – сверстников, учителей, родителей.

Большинство высказываний испытуемых ЭГ-1 о полных или частичных успехах, а также полных неуспехах в таких сферах, как учение, поведение, собственное «Я», связаны с внутренними причинами. Это говорит о том, что ответственность за свои успехи и неуспехи в значимых сферах жизни и деятельности эти подростки возлагают на себя (рисунок 2.7).



Примечание – Число, приведенное после *n*, указывает на количество высказываний в выборке

Рисунок 2.7 – Объяснение подростками ЭГ причин успехов и неудач в СВ (по самоотчетам) в 1 и 2 сериях ФЭ

Принятие ответственности на себя является главным условием формирования субъектности, конструктивной деятельности и активности субъекта [289], что, в свою очередь, указывает на устойчивость их намерений. Напротив, проявление экстернальной позиции определяется желанием, чаще подсознательным, не принимать ответственности, непонимание возможностей бороться с неудачами [5]. Одной из основных особенностей подростков является отсутствие адаптации к неудачам [145], что может быть обусловлено смещением локуса контроля вовне. Объяснение испытуемыми своих успехов интернальными причинами, а неудач – экстернальными является типичным для их возраста, согласуется с более ранними исследованиями [176; 316; 325].

При описании испытуемыми ЭГ-1 своих успехов и неудач и их причин многие испытывали затруднения, а некоторые вообще не справились с задачей. Если самооценка успешности исполнения планов затруднений почти не вызывала, то называние причин, способствовавших успешной их реализации, было сложным. Такое поведение типично для испытуемых ЭГ-1, ЭГ-2 со средним и низким УВСВ. Эти факты еще раз подтверждают, что соответствующий прошлый опыт как недостаточно организованный и словесно неоформленный труднодоступен для рефлексии [41; 116; 325]. По всей видимости, эти старшие подростки умеют самостоятельно оценивать свои самовоспитательные действия, во многом опираясь на опыт оценки их взрослыми в учебной деятельности, но назвать причины успеха и особенно неудачи в СВ им сложно.

Высказывания подростков ЭГ-2 об успехах в учении, налаживании поведения в школе, взаимоотношений объясняются ими преимущественно причинной схемой «Успех – приложение усилий; старание» (внутренние причины). Типичными были следующие высказывания [...заставлял себя заниматься геометрией по часу в день (тяжело)], [...вот сам постарался по биологии и получилось. Дома стараюсь не перечить]. Наблюдается сходная с испытуемыми ЭГ-1 тенденция в объяснении успехов в названных сферах.

Согласно самоотчетам подростков ЭГ-2 налаживание взаимоотношений с учителями происходило под воздействием обстоятельств (благоприятных или не совсем) [...были практиканты, нашего учителя по биологии не было, получилось немного подтянуться по оценкам]. Полученные результаты подтверждают предположение о том, что подростки не рассчитывают в налаживании взаимоотношений с учителями на собственные усилия в силу незнания способов разрешения споров и конфликтов с ними, чувства беспомощности.

Частичный или полный неуспех в учении, налаживании поведения в школе, самоизменении большинство испытуемых ЭГ-2 объясняли недостаточностью своих усилий и ленью, то есть ответственность за свои успехи и неудачи в значимых сферах жизни и деятельности подростки возлагают на себя.

На основании изложенного резюмируем:

- в таких сферах как учение, исправление поведения в школе, самоизменение большинство испытуемых ЭГ в обеих сериях ФЭ объясняет свои успехи и неудачи внутренними причинами (дополнительные усилия, проявление старания, а из причин неудач – недостаточность этих усилий и старания), а неудачи в налаживании взаимоотношений – внешними (неудачно сложившиеся обстоятельства и отсутствие помощи со стороны других людей);

- успехи во взаимоотношениях с учителями старшие подростки чаще объясняют внешними причинами, под влиянием которых они испытывают чувство бессилия в этой сфере;

- при описании подростками своих успехов и неудач и их причин многие из них испытывали затруднения, а некоторые вообще не справились с заданием: старшие подростки умеют самостоятельно оценивать свои действия, во многом опираясь на опыт оценки их взрослыми в учебной деятельности, но назвать причины успеха и особенно неудач в работе над собой им сложно.

2.5 О позитивных изменениях личности подростков, занимавшихся самовоспитанием

2.5.1 О динамике субъективного контроля

Анализ показателей по шкале «Общая интернальность» (Ио) испытуемых ЭГ-1 от исходного к итоговому срезу показал значимые различия ($T = 624,50$; $Z = 2,13$; $p = 0,03$) в сторону интернализации. Расчет частотных распределений показал значимое повышение количества интерналов в ЭГ-1 ($\chi^2 = 13,14$; $p = 0,0003$) (рисунок 2.8). Согласно их представлениям успешность – результат их собственных действий и, следовательно, их собственная ответственность за действия и поступки.



Рисунок 2.8 – Динамика интернального и экстернального локуса контроля испытуемых ЭГ и КГ по шкале «Общая интернальность» в ФЭ-1, $N=143$

У испытуемых КГ-1, в которой экспериментальное воздействие не применялось, выявлены значимые изменения ($T = 721,50$; $Z = 2,61$; $p = 0,009$), но в направлении экстернализации: большее количество подростков указало на отсутствие связи своих действий и происходящих с ними событий, не считая себя способными контролировать в полной мере развитие деятельности и взаимоотношений с окружающими.

Статистический анализ результатов итогового среза в независимых выборках учащихся ЭГ-1 и КГ-1 обнаружил значимые различия по показателю «Ио» ($U = 1686,50$; $Z = 3,51$; $p = 0,0004$). Содействие экспериментатора в форме «подсказки» при выполнении действий планиро-

вания и самоотчета испытуемыми ЭГ-1, вероятно, вызвали смещение локуса контроля в сторону интернальности, в отличие от испытуемых КГ-1, показавших противоположную тенденцию.

Результаты исходного и итогового срезов в ЭГ-1 и КГ-1 по шкале «Интернальность в области достижений» (Ид) представлены на рисунке 2.9.

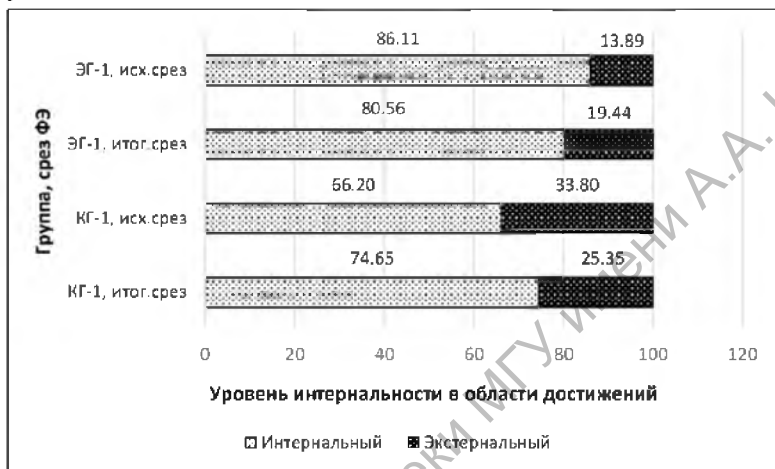


Рисунок 2.9 – Динамика интернального / экстернального локуса контроля испытуемых по шкале «Интернальность в области достижений» в ФЭ-1, $N=143$

Число испытуемых в ЭГ-1 с интернальным локусом контроля изменилось незначимо ($\chi^2 = 0,72$; $p = 0,39$). Отсутствие значимых различий у подростков ЭГ-1 ($T = 743,50$; $Z = 0,44$; $p = 0,65$) вызвано ситуацией планирования и самоотчета, показавшей им реальную сложность этих действий, что также подтверждается качественным анализом протоколов экспериментальных занятий и консультативных встреч с ними. В КГ-1 по показателю шкалы «Ид» обнаружены незначимые различия ($T = 967,00$; $Z = 0,06$; $p = 0,94$) при исходно высоком уровне интернальности учащихся. Напомним, что 1 серия ФЭ длилась 6 месяцев. По всей видимости, такого времени для развития интернальности недостаточно.

Выявлены значимые различия результатов итогового среза по шкале «Ид» испытуемых ЭГ-1 и КГ-1. Обнаружилась тенденция смещения локуса контроля в сторону интернальности в обеих группах ($U = 2053,00$; $Z = 2,02$; $p = 0,04$). Свои успехи испытуемые склонны объяснять собственными усилиями.

Результаты исходного и итогового срезов по шкале «Интернальность в области неудач» (Ин) испытуемых в ЭГ-1 и КГ-1 представлены на рисунке 2.10. В обеих группах наблюдалась тенденция снижения интернальности подростков, в КГ-1 – с большей интенсивностью ($\chi^2 = 3,43$; $p = 0,64$).

Значимых различий показателей исходного и итогового срезов испытуемых ЭГ-1 не обнаружено ($T = 787,50$; $Z = 0,52$; $p = 0,60$).



Рисунок 2.10 – Динамика интернального и экстернального локуса контроля испытуемых по шкале «Интернальность в области неудач» в ФЭ-1, $N = 143$

Неуспехи в работе над собой и после экспериментального воздействия подростки объясняли внешними причинами: невезением, отсутствием поддержки или вовсе отрицательным влиянием окружающих людей, обстоятельств, директивностью учителей, непониманием родителей – внешне направленное поведение, имеющее тенденции к защитному. Вероятно, экспериментальная ситуация (выполнение планирования и самоотчета) открыла подросткам картину затруднений в реализации имевшегося у некоторых из них намерения или его отсутствие (при среднем и высоком УВСВ). Применение экспериментальной программы с методикой «Подсказки» в ФЭ-1 не дало должного эффекта по причине, во-первых, наличия опыта неудач в СВ и астенических чувств на этой почве у подростков ЭГ-1, во-вторых, – недостаточностью времени проведения.

В КГ-1 (экспериментальное воздействие не предпринималось) выявлены значимые различия в «Ин» со смещением показателей в область экстернальности ($T = 644,50$; $Z = 2,79$; $p = 0,005$), что может быть объяснено недостаточностью или отсутствием одобрения или поддержки со стороны взрослого в ситуации неуспеха (в отличие от подростков ЭГ-1). Исследования в области изучения локуса контроля [61; 98; 150] показывают, что экстерналам в области неудач необходима поддержка, в противном случае тенденция экстернализации в понимании причин неуспехов будет расти. Особенно плачевным это может выглядеть в обучении и воспитании подростков, поскольку интернальность / экстернальность в области неудач отражается на степени ответственности за собственные действия и поступки, приведшие к неуспеху. Подчеркнем, что необходимо одобрение именно взрослого, а не только и не столько сверстника при всей значимости общения именно с последними. Сверстник, у которого подросток ищет поддержки, может сам иметь неудачный опыт СВ или стереотипные представления о совладании с последствиями неуспехов и экстраполировать этот опыт на собеседника. Преимущество взрослого – больший опыт саморегуляции, осознание целей обучения и воспитания, владение специальными педагогическими и психологическими знаниями. Важным условием эффективности содействия взрослого в становлении субъектности подростка через актуализацию его успешного опыта является налаживание психологического контакта [116], организации в школе личностно-развивающей среды [205; 239; 336; 338; 339]. Результаты статистического анализа данных итогового среза ЭГ-1 и КГ-1 продемонстрировали значимые различия по показателю «Ин» ($U = 1908,00$; $Z = 2,61$; $p = 0,009$).

Проанализируем результаты ФЭ-2 ($N = 226$). Изменения показателей испытуемых в ЭГ-2 и КГ-2 по шкале «Ио» представлены на рисунке 2.11. В ЭГ-2 наблюдались статистически значимые изменения общей интернальности ($T = 38,00$; $Z = 9,28$; $p = 0,0001$) в сторону ее повышения ($\chi^2 = 26,50$; $p = 0,0001$), что объясняется, по нашему мнению, длительностью экспериментального воздействия (целый учебный год). Достижение успеха рассматривалось испытуемыми как результат их собственных усилий и действий, а главное – как собственная ответственность, что указывает на становление их субъектности.

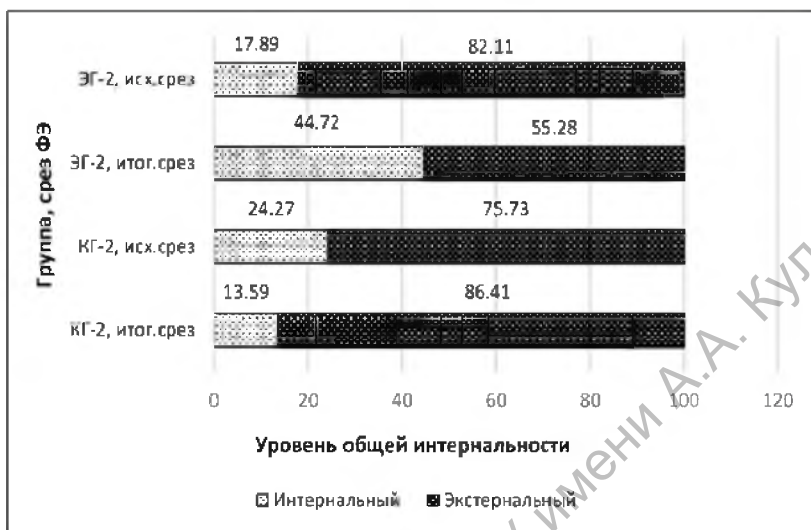


Рисунок 2.11 – Динамика интернального и экстернального локуса контроля испытуемых по шкале «Общая интернальность» во ФЭ-2, $N = 226$

В КГ-2 изменения показателей исходного и итогового среза по шкале «Ию» обнаружены на уровне тенденции ($T = 2096,50$; $Z = 1,77$; $p = 0,07$). Подростки КГ-2 указывали на отсутствие возможности влиять на происходящие с ними события, что объясняется отсутствием экспериментального воздействия.

Сравнение результатов в ЭГ-2 и КГ-2 на итоговом срезе показало, что учащиеся значимо различаются по уровню общей интернальности ($U = 3499,50$; $Z = 5,79$; $p = 0,0001$): программа содействия испытуемым ЭГ в реализации их намерений работать над собой с применением «подсказки» привела к значимым изменениям: повышению устойчивости намерения заниматься СВ.

Результаты исходного и итогового срезов испытуемых ЭГ-2 и КГ-2 по шкале «Ид» представлены на рисунке 2.12.



Рисунок 2.12 – Динамика интернального и экстернального локуса контроля испытуемых по шкале «Интернальность в области достижений» в ФЭ-2, $N = 226$

Произошли значимые изменения уровня интернальности в области достижений испытуемых ЭГ-2 и КГ-2 ($\chi^2 = 29,72$; $p = 0,0001$). Статистические расчеты по данным ЭГ-2 демонстрируют смещение экстернальной атрибуции достижений подростков в сторону интернальности ($T = 637,00$; $Z = 7,59$; $p = 0,0001$), что указывает на развитие убеждения в неслучайности успехов, зависящих от целеустремленности, настойчивости человека. Важнейшим условием устойчивости намерения является целеполагание (интеллектуальный компонент) и настойчивость как волевое качество (эмоционально-волевой компонент).

Значимых различий по шкале «Ид» по данным исходного и итогового срезов в КГ-2 не выявлено ($T = 2039,50$; $Z = 1,37$; $p = 0,17$), поскольку содействия в реализации намерения заниматься СВ им не оказывалось.

Результаты испытуемых ЭГ-2 и КГ-2 по шкале «Ид» значимо различаются ($U = 3366,50$; $Z = 6,06$; $p = 0,0001$), демонстрируя превосходство испытуемых ЭГ-2, что подтверждает предположение об эффективности программы содействия испытуемым в реализации их намерений, направленной не только на развитие умений планирования и самоотчета, но и на развитие устойчивости структуры (интеллектуальный и эмоционально-волевой компоненты) намерения заниматься СВ.

Результаты исходного и итогового срезов в ЭГ-2 и КГ-2 по шкале «Интернальность в области неудач» (Ин) представлены на рисунке 2.13. В группах испытуемых произошли значимые изменения в уровне интернальности в области неудач ($\chi^2 = 29,72$; $p = 0,0001$). Констатируем практически двукратное увеличение результатов испытуемых в зависимой выборке ЭГ-2 по шкале «Ин» ($T = 1915,00$; $Z = 4,18$; $p = 0,0001$). Полагаем, что принятие ответственности на себя за неудачи оказалось для подростков намного более сложным, нежели объяснение собственных успехов. По-видимому, неудачи проще объяснять воздействием внешних факторов.

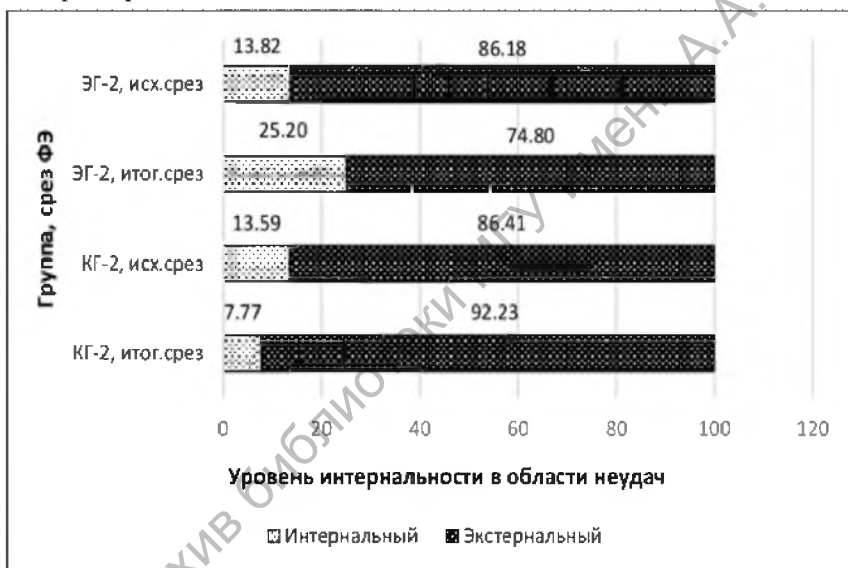


Рисунок 2.13 – Динамика интернального и экстернального локуса контроля испытуемых по шкале «Интернальность в области неудач» в ФЭ-2, $N = 226$

Последнее заставляет думать о необходимости уделять больше внимания развитию рефлексии. Отметим, что испытуемые ЭГ-2 испытывали сходные с ЭГ-1 затруднения в формулировании и вербализации своих намерений, планов, причин успехов и неудач. По результатам исходного и итогового срезов в КГ-2 различия оказались на уровне тенденции ($T = 1982,00$; $Z = 1,72$; $p = 0,08$).

Сравнительный анализ итогового среза в ЭГ-2 и КГ-2 по уровню «Ин» показал значимые различия ($U = 4926,00$; $Z = 2,87$; $p = 0,004$), что подтверждает необходимость обучения планированию и составлению самоотчета.

Ожидался большой рост показателей испытуемых ЭГ-2 по обсуждаемой шкале, но и выявленные изменения следует рассматривать как очень позитивные. Предположение о том, что в результате 2 серии ФЭ изменится уровень субъективного контроля в сторону интернальности, подтвердилось: статистически значимые различия внутри ЭГ-2 (зависимая выборка) и между независимыми выборками ЭГ-2 и КГ-2 обнаружены по всем показателям.

На основании вышеизложенного резюмируем:

- в обеих сериях ФЭ с интервалом в 13 лет, в которых применялась программа с включением методики «Подсказки», выявлены статистически значимые различия в уровне интернальности испытуемых ЭГ-1 и ЭГ-2, практически двукратно превысивших показатели первых по шкалам «Ию», «Ид» методики «УСК». Причиной этому выступили: длительность воздействия (в ЭГ-1 – половина учебного года, ЭГ-2 – целый); более высокий исходный уровень интернальности испытуемых ЭГ-1 (оказавшихся резистентнее к воздействиям), нежели ЭГ-2, ищущих поддержки, ресурса извне. Различия по шкале «Ин» в ЭГ-2, так же значимы, но их значение ниже шкал «Ию», «Ид», что доказывает эффективность программы и указывает на необходимые сроки ее проведения;

- позитивная динамика уровня субъективного контроля испытуемых ЭГ-1, ЭГ-2 указывает на изменение их позиции относительно себя: от экстернальной (пассивной в плане целеполагания и целедостижения) к интернальной (активной) в реализации намерения заниматься СВ – планированию деятельности, конечная цель которой отложена во времени, на более полное осознание ими значения собственных усилий в достижении целей, причин своих успехов и неудач. Смещение локуса контроля в сторону интернальности приводит к повышению устойчивости намерения (интеллектуальный компонент) подростка заниматься СВ, указывая на развитие его субъектности;

- в КГ-1 и КГ-2, в которых экспериментальная программа не применялась, также произошли изменения. В КГ-1 при исходном высоком уровне интернальности выявлена значимая экстернализация локуса контроля на итоговом срезе по шкалам «Ию», «Ин». В КГ-2 по всем шкалам методики «УСК» статистически значимых различий не выявлено, но обнаружена тенденция смещения локуса контроля в сторону экстернальности, что объясняется недостаточностью или отсутствием поддержки со стороны взрослых. Субъектность достигается в процессе воспитания и СВ.

2.5.2 О динамике волевого самоконтроля

Изменения волевого самоконтроля устанавливались сравнением показателей шкал методики «ВСК» [102] «Общий волевой самоконтроль» (ВСКо), «Настойчивость» (Н), «Самообладание» (СОбл).

Проанализируем данные исходного и итогового срезов в ЭГ-1 и КГ-1 в ФЭ-1 ($N = 143$) по шкале «ВСКо» (рисунок 2.14).

Показатели учащихся ЭГ-1 значительно изменились ($T = 102,50$; $Z = 3,48$; $p = 0,0005$), вероятно, для испытуемых ЭГ-1 с высоким уровнем самоконтроля экспериментальная ситуация выполнения внешних (планирование, самоотчет) и внутренних (личностная рефлексия, внутренний план действий, саморегуляция, оценка причин успехов и неудач) действий представлялась сложной и непривычной, требующей приложения больших усилий, чем они предполагали. Незрелость воли привела к изменению самоконтроля. Экспериментальная ситуация показала подросткам реальную картину их возможностей в исполнении намерения заниматься СВ. Воля – повторим, еще не развита. Вместе с тем следует учитывать и временные рамки проведения ФЭ-1 (6 месяцев, 24 дня из которых в 2007 – 2008 учебном году пришлось на каникулы), что рассматривалось нами как латентный период, неконтролируемый экспериментатором, срок, вероятно, недостаточный для развития волевого самоконтроля собственными усилиями подростков даже при содействии взрослого.

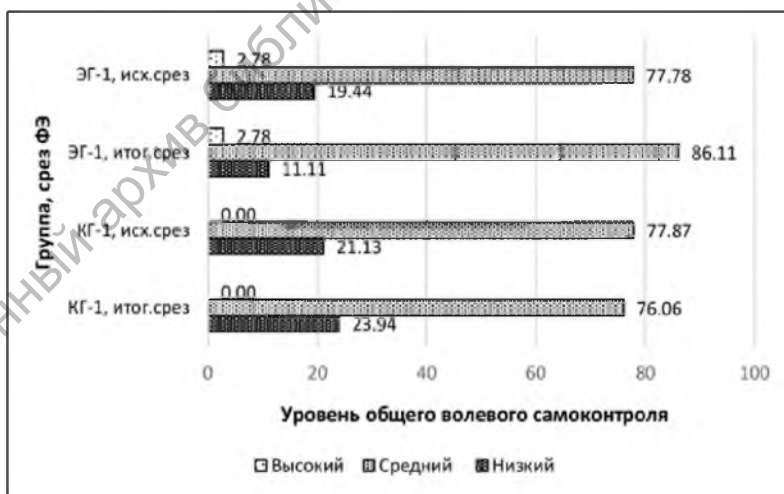


Рисунок 2.14 – Динамика общего волевого самоконтроля в ФЭ-1, $N = 143$

В КГ-1 обнаружены значимые изменения по показателю «ВСКо» ($T = 222,50$; $Z = 1,94$; $p = 0,05$), что может быть обусловлено психическим развитием подростков под воздействием образовательного процесса.

Выявлены значимые различия учащихся ЭГ-1 и КГ-1 по показателю «ВСКо» ($U = 1507,50$; $Z = 4,23$; $p = 0,0001$), что указывает на превосходство ЭГ-1 перед КГ-1: участие подростков ЭГ-1 в программе содействия вызвало изменения в уровне общего волевого самоконтроля. Усвоение самовоспитательных действий (планирование и самоотчет) при «подсказке» взрослого дает эффект успешности в реализации намерения заниматься СВ, то есть развиваться как субъект деятельности.

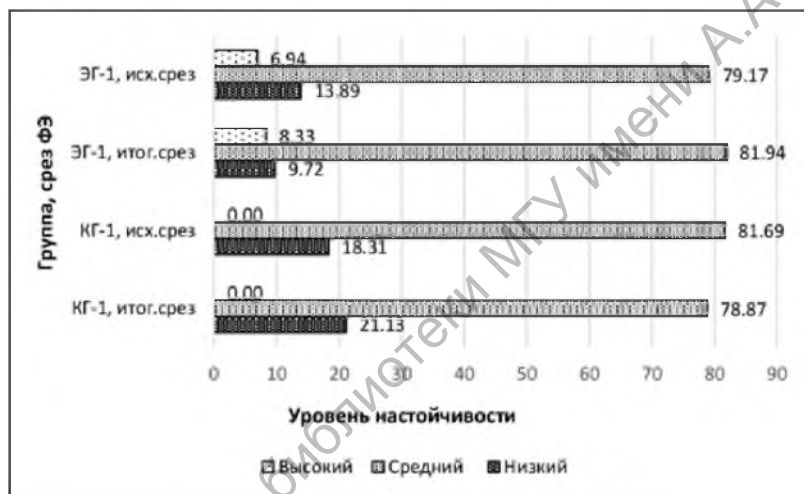


Рисунок 2.15 – Динамика настойчивости в ФЭ-1, $N = 143$

Данные исходного и итогового срезов испытуемых ЭГ-1 и КГ-1 по шкале «Н» представлены на рисунке 2.15. В ЭГ-1 произошли наиболее значимые изменения по уровню настойчивости ($T = 78,00$; $Z = 3,33$; $p = 0,001$), что, вероятно, вызвано экспериментальным воздействием, помогавшему испытуемым актуализировать опыт саморегуляции, обнаруживать и структурировать причины успехов и неудач, уточнять представления о собственных возможностях в реализации намерения. В КГ-1 статистически значимых различий по шкале «Н» не выявлено ($T = 203,00$; $Z = 0,61$; $p = 0,54$): существенных сдвигов в развитии настойчивости подростков не произошло.

Данные итогового среза по шкале «Н» в ЭГ-1 и КГ-1 значимо различаются ($U = 1666,00$; $Z = 3,60$; $p = 0,0003$), что подтверждает предположение об эффективности экспериментальной методики содействия подросткам в реализации их намерений заниматься СВ. Усвоение подростками ЭГ-1 знаний и действий планирования и самоотчета привело их к осознанию реалистичности достижений в СВ, обозримости собственных конечных целей, что, вероятно, повысило уверенность подростков в своих возможностях и, как итог, их настойчивость в достижении как промежуточных, так и конечных результатов.

Результаты исходного и итогового срезов испытуемых ЭГ-1 и КГ-1 по шкале «СОбл» представлены на рисунке 2.16.

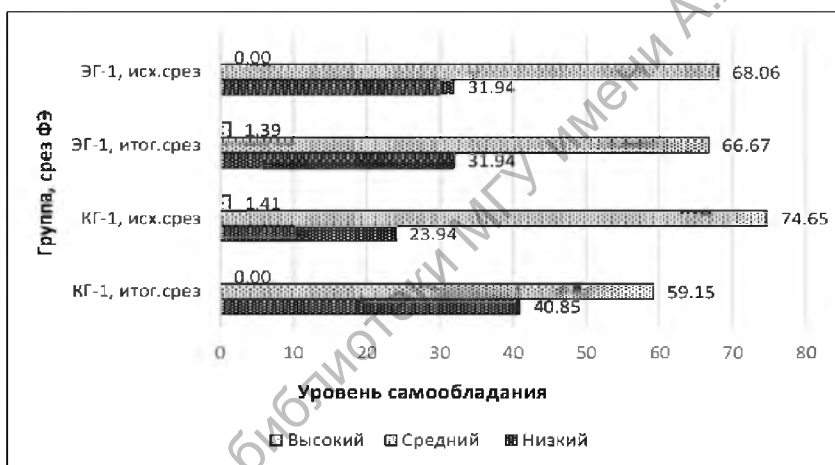


Рисунок 2.16 – Динамика самооценки в ФЭ-1, $N = 143$

Показатели испытуемых ЭГ-1 по шкале «СОбл» изменились незначимо ($T = 71,00$; $Z = 1,54$; $p = 0,12$). Вероятно, самооценка, понимаемое как ЭВУ личности в нетипичных / непривычных или стрессогенных ситуациях, способность владеть собой, проявлять выдержку для испытуемых подросткового возраста является сложным для инициации. В отличие от общего волевого самоконтроля и настойчивости, реализуемых многократными пробами выполнения промежуточных действий, варьированием действий при столкновении с «препятствиями», самооценка как ЭВУ требует от подростка, в том числе, умений в рационализации эмоциогенных ситуаций и собственных эмоциональных состояний через вербализацию и ин-

теллектуализацию. Затруднительность выполнения подростками названных действий показана в работе Е. Л. Яковлевой [337].

Согласно рисунку 2.16 в КГ-1 по шкале «СОбл» обнаружены статистически значимые изменения ($T = 43,00$; $Z = 2,90$; $p = 0,004$) в сторону снижения уровня самообладания: наблюдалась миграция испытуемых со среднего уровня к показателям низкого уровня. Можно предположить, что подростки из КГ-1, в отличие от подростков ЭГ-1, стали предпринимать меньше волевых действий, испытывая чувство выполненного долга в силу приближения окончания четверти и учебного года.

Различия учащихся ЭГ-1 и КГ-1 по показателю «СОбл» обнаружены на уровне тенденции ($U = 2109,50$; $Z = 1,80$; $p = 0,07$). Вероятно, самообладание является тем личностным образованием, становление которого все еще происходит в период старшего подросткового возраста. Совладание подростком с собственными эмоциями, особенно в такой сложной деятельности, как СВ, предполагающей изменение привычных общения и деятельности, требует от него дополнительных волевых и интеллектуальных (рефлексивных) усилий в большей, чем 6 месяцев, временной перспективе.

Рассмотрим результаты анализа развития волевого самоконтроля испытуемых в ФЭ-2 ($N = 226$). Показатели испытуемых ЭГ-2 и КГ-2 по шкале «ВСКо» представлены на рисунке 2.17.

Выявлены значимые различия исходного и итогового срезов учащихся ЭГ-2 по показателям уровня общего волевого самоконтроля ($T = 134,50$; $Z = 8,56$; $p = 0,0001$): подростки стали уделять больше внимания волевой организации деятельности, поведения и общения. Вероятно, экспериментальное воздействие произвело предполагаемый эффект: испытуемые с высоким УВСВ организовали работу над собой на новом качественном уровне, а подростки со средним и низким УВСВ приступили к реализации намерения. Сравнение данных срезов в КГ-2 по шкале «ВСКо» указывает на незначимые изменения показателей ($T = 1803,00$; $Z = 1,31$; $p = 0,19$): испытуемые проявляли к волевой саморегуляции деятельности неоднозначное отношение, полагаясь на внешнее управление собственной активностью, откладывая тем самым реализацию собственных намерений заниматься СВ.



Рисунок 2.17 – Динамика общего волевого самоконтроля в ФЭ-2, $N = 226$

Статистический анализ данных итогового среза испытуемых ЭГ-2 и КГ-2 выявил превосходство ЭГ-2 по уровню общего волевого самоконтроля ($U = 4523,00$; $Z = 3,69$; $p = 0,0002$), что объясняется, по нашему мнению, длительностью экспериментального воздействия.

Результаты анализа данных исходного и итогового срезов испытуемых ЭГ-2 и КГ-2 по показателям шкалы «Н» представлены на рисунке 2.18. Значимые изменения в уровне настойчивости произошли в ЭГ-2 ($T = 313,00$; $Z = 7,88$; $p = 0,0001$). Настойчивость как волевое качество личности проявляется в деятельности. Активизации настойчивости подростков в СВ, исходя из собственного намерения, способствовала, полагаем, экспериментальная программа содействия с применением «подсказки». Повышение уровня настойчивости указывает на то, что подростки ЭГ предпринимали реальные действия в СВ, запланированные ими на экспериментальных занятиях и обсуждаемые на консультативных встречах с экспериментатором.

Развитие настойчивости предполагает активные самостоятельные (собственная цель) или предписанные (внешняя цель) действия. Только в первом случае настойчивость закрепляется как качество личности, а во втором – как способность к механическому повторению или воспроизведению предписанных действий. Отметим, что изменения показателей по шкале «Н» более выражены, чем по шкале «ВСКо», что, вероятно, объясняется доступностью для понимания подростками содержания самого волевого качества «настойчивость» как многократного повторения попыток

в выполнении действия, пока результат не будет достигнут. Анализ данных исходного и итогового срезов испытуемых КГ-2, в которой экспериментальная методика не применялась, статистически значимых различий по шкале «Н» не выявил ($T = 1689,50$; $Z = 0,95$; $p = 0,34$).

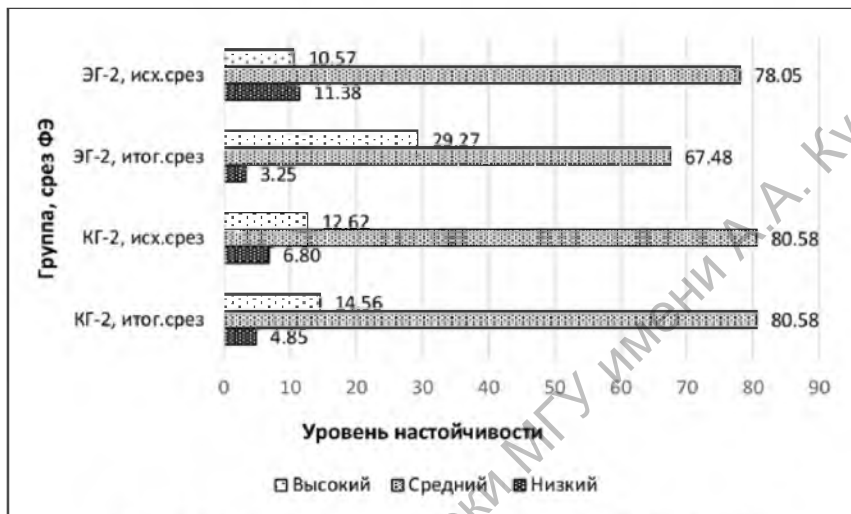


Рисунок 2.18 – Динамика настойчивости в ФЭ-2, $N = 226$

Сравнение данных ЭГ-2 и КГ-2 показало значимые различия в уровне настойчивости ($U = 4552,00$; $Z = 3,64$; $p = 0,0003$). Экспериментальная программа с методикой «Подсказки» была направлена на актуализацию опыта саморегуляции в решении повседневных задач для его переноса к решению задач СВ, что помогало подростку в ситуации затруднения, тем самым появлялась возможность снять предпосылки к отказу от выполнения собственного плана, то есть – проявлять настойчивость. Задачей экспериментальной работы являлось содействие в освоении подростком волевого действия на основе рефлексии аналогичного прошлого опыта и дальнейшее самостоятельное применение такого приема в подобных затруднительных ситуациях, требовавших проявления настойчивости как способности добиваться цели, преодолевая внутренние и внешние препятствия.

Изменения показателей испытуемых в ЭГ-2 и КГ-2 по шкале «СОБл» представлены на рисунке 2.19. По уровню самообладания значимые изменения обнаружены в ЭГ-2 ($T = 584,00$; $Z = 6,52$; $p = 0,0001$).

В экспериментальной ситуации возросла ЭВУ, сдержанность при вы-

полнении непривычных и сложных самостоятельно запланированных действий. Снижение ЭВУ приводит к повышению неустойчивости намерения заниматься СВ: отказ от реализации плана, выполнения рефлексивных действий. В КГ-2 статистически значимых изменений по уровню самообладания не выявлено ($T = 1437,00$; $Z = 1,39$; $p = 0,16$).

Полученные результаты подтверждают, что развитие волевой сферы личности в подростковом возрасте происходит под влиянием как внешних (обучение, воспитание, общение), так и внутренних (личностная рефлексия, стихийная саморегуляция) условий.

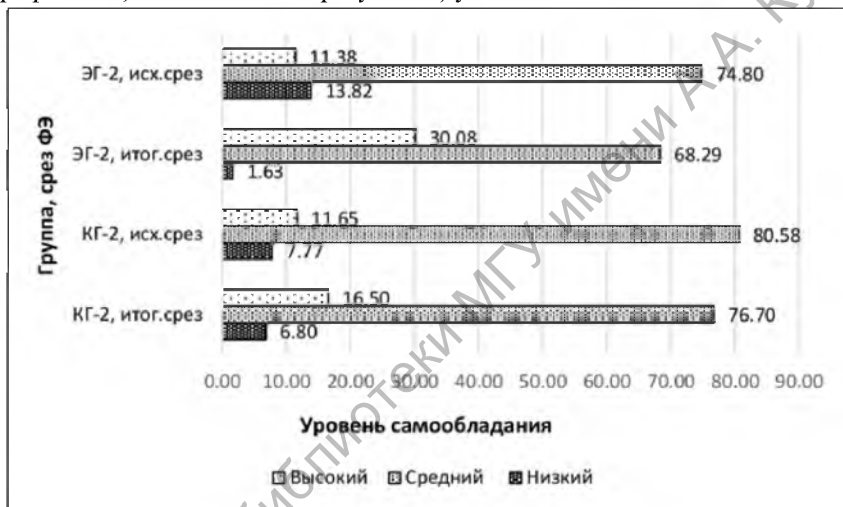


Рисунок 2.19 – Динамика самообладания в ФЭ-2, $N = 226$

Преимущество остается чаще за внешними условиями, оставляя не задействованным субъектный потенциал личности подростка – его собственные желания, намерение заниматься СВ и саморазвитием.

Выявлены значимые различия учащихся ЭГ-1 и КГ-1 по показателю шкалы «СОБл» ($U = 4754,00$; $Z = 3,22$; $p = 0,001$). Планирование испытуемыми ЭГ-2 промежуточных целей и действий, рефлексия успехов и неудач (самоотчет) в рамках экспериментальной программы позволили им более взвешенно относиться к реализации задуманного в той или иной сфере СВ. Процесс планирования и сам план имеют стабилизирующее значение в ситуации эмоционального колебания, являясь опорой для перехода субъекта от намерения как внутреннего интеллектуального плана к реальному действию (в учении, поведении в школе,

собственной личности, взаимоотношениях со сверстниками и взрослыми), то есть наблюдается «превращение динамики мысли в динамику реального действия» [45, с. 264].

Принимая во внимание тезис о речи как инструменте овладения ребенком собственными аффектами, поведением и деятельностью [45], дополним его обнаруженной спецификой вербализуемых желаний и намерений. Работа Л. С. Выготского [45] посвящена детям младшего возраста, но говорить о владении речью современными подростками проблематично. Испытуемым ЭГ-1 и, в большей мере, ЭГ-2 было сложно четко формулировать свои намерения, планы, причины успехов и неудач. Вербализация собственных намерений, планируемых действий, рефлексия успехов и неудач вызывали у подростков наибольшие затруднения, причем не только во внутренних действиях (обдумывание), но и при экстерииоризации результата.

Речевые затруднения подростков значительны. Вероятно, в этой ситуации сказывается их погруженность в цифровые технологии, «предлагающие» выполнение рутинных, но весьма «человеческих» действий, например, устной и письменной речи. Современная тенденция к визуализации контента и функционала разнообразных цифровых ассистентов требует от пользователя только визуального оперирования с интерфейсом, при котором речь используется минимально. Обширные тексты не воспринимаются как необходимые к прочтению, но как помеха восприятию. В результате теряются беглость и осознанность чтения, появляется косноязычие (как внешней, так и внутренней речи), что влечет за собой сложности с рефлексией собственных чувств, желаний, намерений и планов. Возникают проблемы с волевой саморегуляцией, требующей подкрепления сначала внешней, а затем внутренней речью; в итоге вместо преодоления препятствий происходит отказ от активности. Становление субъектности в таком случае откладывается, происходит дискретно, нередко как результат серьезных жизненных кризисов.

Результаты исходного и итогового срезов в экспериментальных и контрольных группах обеих серий (с интервалом в 13 лет) ФЭ по показателям субъективного контроля и волевого самоконтроля представлены в сводной таблице 2.10.

Таблица 2.10 – Сводные данные ЭГ и КГ обеих серий ФЭ по показателям методик «УСК» и «ВСК»

Группа, серия	Ио		
	Исходный срез	Итоговый срез	Различия
ЭГ-1	22,65±1,87	24,35±2,18	$T=624,50; p<0,05$
ЭГ-2	15,03±1,96	32,23±2,05	$T=38,00; p<0,001$
КГ-1	20,58±2,33	14,77±1,89	$T=721,50; p<0,01$
КГ-2	19,09±1,62	14,88±1,76	$T=2096,50; p>0,05$
ЭГ-1/КГ-1	p1 $U=2456,00; p>0,05$	p1 $U=1686,50; p<0,001$	
ЭГ-2/КГ-2	p2 $U=5192,50; p<0,05$	p2 $U=3499,50; p<0,001$	
Ид			
ЭГ-1	9,22±0,82	9,14±0,87	$T=743,50; p>0,05$
ЭГ-2	5,97±0,76	12,40±0,75	$T=637,00; p<0,001$
КГ-1	6,86±0,86	6,87±0,80	$T=967,00; p>0,05$
КГ-2	6,51±0,73	5,20±0,76	$T=2039,50; p>0,05$
ЭГ-1/КГ-1	p1 $U=2206,00; p>0,05$	p1 $U=2053,00; p<0,05$	
ЭГ-2/КГ-2	p2 $U=5950,00; p>0,05$	p2 $U=3366,50; p<0,001$	
Ин			
ЭГ-1	3,28±0,77	3,89±0,85	$T=787,50; p>0,05$
ЭГ-2	0,89±0,63	3,73±0,65	$T=1915,00; p<0,001$
КГ-1	4,20±1,05	1,15±1,02	$T=644,50; p<0,01$
КГ-2	2,02±0,63	0,92±0,61	$T=1982,00; p>0,05$
ЭГ-1/КГ-1	p1 $U=2549,50; p>0,05$	p1 $U=1908,00; p<0,01$	
ЭГ-2/КГ-2	p2 $U=5376,00; p>0,05$	p2 $U=4926,00; p<0,001$	
ВСКo			
ЭГ-1	12,53±0,47	13,56±0,45	$T=102,50; p<0,001$
ЭГ-2	13,76±0,42	17,18±0,34	$T=134,50; p<0,001$
КГ-1	11,65±0,40	11,18±0,38	$T=222,50; p<0,05$
КГ-2	14,53±0,43	15,13±0,42	$T=1803,00; p>0,05$
ЭГ-1/КГ-1	p1 $U=2456,00; p>0,05$	p1 $U=1686,50; p<0,001$	
ЭГ-2/КГ-2	p2 $U=5192,50; p<0,05$	p2 $U=3499,50; p<0,001$	
Н			
ЭГ-1	8,39±0,34	9,10±0,35	$T=78,00; p<0,001$
ЭГ-2	9,22±0,30	11,53±0,26	$T=313,00; p<0,001$
КГ-1	7,46±0,30	7,39±0,29	$T=203,00; p>0,05$
КГ-2	9,67±0,32	10,01±0,32	$T=1689,50; p>0,05$
ЭГ-1/КГ-1	p1 $U=2206,00; p>0,05$	p1 $U=2053,00; p<0,05$	
ЭГ-2/КГ-2	p2 $U=5950,00; p>0,05$	p2 $U=3366,50; p<0,001$	
СОбл			
ЭГ-1	5,38±0,27	5,78±0,28	$T=71,00; p>0,05$
ЭГ-2	7,28±0,24	8,94±0,21	$T=584,00; p<0,001$
КГ-1	5,52±0,23	5,07±0,23	$T=43,00; p<0,01$
КГ-2	7,50±0,25	7,90±0,25	$T=1437,00; p>0,05$
ЭГ-1/КГ-1	p1 $U=2549,50; p>0,05$	p1 $U=1908,00; p<0,01$	
ЭГ-2/КГ-2	p2 $U=5376,00; p>0,05$	p2 $U=4926,00; p<0,001$	

Подводя итог вышеизложенному, резюмируем:

– в ЭГ-1 выявлены значимые различия от исходного среза к итоговому по шкалам «ВСКo», «Н» методики «ВСК» в сторону повышения, по

шкале «СОбл» различий не выявлено, потому что у подростков процессы возбуждения преобладают над торможением [48], а произвольность сформирована не полностью. В нетипичных (экспериментальная ситуация требовала непривычных и сложных действий, приложения усилий, больших, чем предполагали подростки), а потому стрессогенных условиях, самообладание недостижимо, в отличие от волевого самоконтроля и настойчивости, реализуемых многократными пробами выполнения промежуточных действий, актуализации вариаций плана при столкновении с «препятствиями». Выявленные изменения могут указывать на понимание подростками реальной картины возможностей волевого регулирования в исполнении намерения заниматься СВ, что подтверждает эффективность разработанной программы;

– усиление эмоционально-волевого компонента намерения является признаком повышения его устойчивости. Выявленные значимые различия в ЭГ-1 и ЭГ-2 указали на изменение позиции подростков относительно самих себя: от пассивной к более активной, от случайных попыток к устойчивому целенаправленному и целедостигающему СВ. Такое смещение позиции испытуемых обеих ЭГ указывает на определенное развитие их субъектности;

– значимое повышение показателей по шкалам «ВСКо», «Н», «СОбл» испытуемых ЭГ-2 обусловлено, во-первых, изменениями в запросе подростков относительно взрослого (экспериментатора) в вопросах самопознания и СВ, их потребностью в кооперации со взрослым для реализации намерения заниматься СВ, чего испытуемые ЭГ-1 не проявили; во-вторых – увеличением длительности экспериментального воздействия;

– в КГ-1, в которой экспериментальная программа не применялась, выявлены значимые изменения: на итоговом срезе по шкалам «ВСКо», «СОбл» уровень волевого контроля и ЭВУ подростков сместился в сторону снижения под влиянием преимущественно внешних условий (обучение, воспитание, общение). В КГ-2 по всем шкалам методики «ВСК» статистически значимых различий не выявлено, что можно объяснить отсутствием экспериментального воздействия с применением методики «Подсказки».

Резюмируем

Две серии ФЭ проведены с интервалом в 13 лет: первая – полгода, вторая – год. Для апробации экспериментальной методики привлекались испытуемые ЭГ-1, ЭГ-2, занимавшиеся по программе факультатива «Сделай себя сам» с применением методики «Подсказки» в трех ее формах: с «минимальной конкретизацией», с «дополнительной частичной конкретизацией», «разрешающей». Экспериментатор варьировал «подсказки», актуализируя знания и прошлый опыт саморегуляции учащегося в зависимости от уровня вовлеченности в СВ либо от характера испытываемых затруднений для их разрешения при выполнении самовоспитательного действия. Испытуемые и КГ-1, и КГ-2 занимались по программе факультатива «Школа – пространство без конфликтов», методика не применялась.

Приоритеты подростков в содержании намерения заниматься СВ за 13 лет изменились – в ЭГ-2 планы были связаны с общением со сверстниками, собственной личностью (самоизменение), взаимоотношениями с родителями, учителями, в отличие от ЭГ-1, в которой планы были направлены на учение, поведение в школе, взаимоотношения с родителями. Вероятно, такое смещение фокуса интересов с успешности в учении и поведении в школе на общение со сверстниками объясняется доступностью цифровой среды, используемой в учении, но выхолащивающей его; отсутствием требования прикладывать усилия и думать (все готово); субъект-объектной системой обучения и воспитания, понимаемой школьниками как попытка взрослых ограничить это привычное – без приложения усилий, взаимодействие и вынудить учиться, то есть учить самих себя; необходимости приложения в учении упорного труда, что и привело к снижению произвольности.

Проведение ФЭ позволило определить возможности для реализации целеформулирования, планирования действий, оценки результатов: изменилось содержание ответов о СВ, о намерениях работать над собой, высказывания стали более развернутыми и детализированными. Произошли качественные и количественные изменения в уровне СВ подростков ЭГ-1, ЭГ-2 под воздействием экспериментальной программы содействия с применением методики «Подсказки».

В учении и поведении в школе подростки ЭГ-1, ЭГ-2 объясняют свои успехи и неудачи преимущественно внутренними причинами (дополнительными усилиями, проявлением старательности). Наибольшие затруд-

нения в планировании и инициации действий подростки испытывали в налаживании взаимоотношений с учителями, сверстниками, родителями. В объяснении неудач в отношениях с учителями они прибегали к внешним причинам, что указывает на отсутствие психологического контакта с учителем, высокую формализованность взаимоотношений в системе «учитель–ученик».

Эффективность экспериментальной программы с методикой «Подсказки» с целью формирования устойчивости намерения подростков заниматься СВ доказана результатами двух серий ФЭ. Результаты исходного и итогового срезов в ЭГ-1, ЭГ-2 и КГ-1, КГ-2 и их сопоставление по показателям компонентной структуры намерения выявили значимые различия уровня субъективного контроля и волевого самоконтроля с преимуществом ЭГ:

а) в 1 серии ФЭ подростки ЭГ-1 показали значимые изменения в уровне субъективного контроля в сторону интернальности: общая интернальность ($p < 0,05$); изменения двух других шкал оказались незначимыми: «Интернальность в области достижений» ($p > 0,05$), «Интернальность в области неудач» ($p > 0,05$). Причиной тому, полагаем, исходная высокая интернальность подростков ЭГ-1, обеспечившая их резистентность к внешнему (экспериментальному) воздействию. Во 2 серии ФЭ с подростками ЭГ-2 статистически значимые различия обнаружены в показателях общей интернальности ($p < 0,001$), интернальности в области достижений ($p < 0,001$), интернальности в области неудач ($p < 0,001$) locus контроля испытуемых интернализировался. Смещение локуса контроля испытуемых ЭГ в обеих сериях ФЭ в сторону интернальности свидетельствует об осознании ими значимости внутренних ресурсов для достижения целей СВ, внутренних причин своих успешных и неуспешных действий, что в итоге привело к устойчивости намерения подростков заниматься СВ. Они осознанно подходили к планированию деятельности, конечная цель которой отложена во времени, ответственно формулировали промежуточные цели, что указывает на изменение их позиции относительно себя: от экстернальной (пассивной в плане целеполагания и целедостижения) к более интернальной (активной);

б) испытуемые ЭГ-1 обнаружили положительные изменения показателей эмоционально-волевого компонента намерения – значимо изменился уровень волевого самоконтроля по 2 шкалам: «Общий волевой самоконтроль» ($p < 0,001$), «Настойчивость» ($p < 0,001$). В ЭГ-2 выявлены позитивные изменения показателей уровня волевого самоконтроля по 3 шкалам:

«Общий волевой самоконтроль» ($p < 0,001$), «Настойчивость» ($p < 0,001$), «Самообладание» ($p < 0,001$), что обеспечено более высоким исходным уровнем развития произвольности, чем в ЭГ-1, длительностью экспериментального воздействия. В целом это свидетельствует об усилении эмоционально-волевого компонента намерения, повышения его устойчивости. Учащиеся стали более уверенными в своем намерении заниматься СВ, более настойчивыми в реализации цели;

в) в КГ-1, методика «Подсказки» в которой не применялась, значительно изменились показатели общей интернальности ($p < 0,01$) и интернальности в области неудач ($p < 0,01$) в сторону экстернальности; по шкале интернальность в области достижений показатели значительно не изменились ($p > 0,05$). Динамика экстернализации осознания причин успехов и неудач обусловлена недостаточностью поддержки со стороны взрослых. Показатели испытуемых КГ-2 различаются на уровне тенденции по общей интернальности ($p > 0,05$), интернальности в области неудач ($p > 0,05$), что может быть обусловлено воздействием образовательного процесса на психическое развитие;

г) в КГ-1 значительно снизились показатели общего волевого самоконтроля ($p < 0,05$) и самообладания ($p < 0,01$). Сравнение результатов исходного и итогового срезов подростков КГ-2 значимых различий по шкалам методики «ВСК» не обнаружило.

Сопоставление итоговых результатов испытуемых ЭГ и КГ (независимые выборки) показало достоверное преимущество испытуемых ЭГ. В 1 серии ФЭ по методике «УСК»: общая интернальность ($p < 0,001$), интернальность в области достижений ($p < 0,05$), интернальность в области неудач ($p < 0,01$); во 2 серии – соответственно: $p < 0,001$; $p < 0,001$; $p < 0,001$, подтвердившее интернализацию локуса контроля учащихся ЭГ-2. Различия по переменным методики «ВСК»: в 1 серии ФЭ – общий волевой самоконтроль ($p < 0,001$), настойчивость ($p < 0,001$), самообладание – на уровне тенденции ($p > 0,05$); во 2 серии – соответственно: $p < 0,001$; $p < 0,001$; $p < 0,01$, указали на повышение произвольности испытуемых ЭГ. Выявленные различия и их значимость обусловлены обучением подростков ЭГ планированию и самоотчету с применением «подсказки» со стороны взрослого, что обогатило их опыт новыми самовоспитательными действиями (планирования для построения перспективы достижения цели (интеллектуальный компонент намерения) и самоотчета – воспроизведения стенических эмоций, вызванных прошлыми успехами, поддерживавших волевое сопровождение самовоспитательной деятель-

ности (эмоционально-волевой)), актуализировало опыт саморегуляции деятельности в значимых сферах жизни. Успешность реализации намерения как достижение цели отсроченной по времени возможно рассматривать как проявление становящейся в подростковом возрасте субъектности, понимаемой как ответственность за результаты собственных действий и деятельности в целом; задействование личностного потенциала для СВ и дальнейшего саморазвития.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В книжке мы постарались познакомить благосклонного читателя с результатами проведенного с тринадцатилетним перерывом исследования намерения старших подростков заниматься самовоспитанием. Постарались доказать необходимость этого, ибо в связи с возрастными особенностями, желанием автономии, противостоящим воспитательным воздействиям и необходимостью социализации в белорусской культуре и белорусском социуме, как части дружественного нашей стране мира, воспитывать следует достойных граждан Беларуси. На это направлены усилия родителей и школы, это имплицитно понимается и самими подростками, но последние не знают методов реализации самовоспитания, можно полагать, не только последние. Так что же такое намерение и как оно может быть реализовано?

Намерение – психический акт планирования деятельности (действия), ведущего к достижению результата, возникающее как итог целеполагания – результат которого конечная цель, отложен во времени в новой, непривычной и сложной для человека деятельности. Структурно намерение представлено двумя компонентами: интеллектуальным, выполняющим функцию планирования основной и промежуточных (часто не вызывающих положительных эмоций) целей и действий для достижения конечного результата; эмоционально-волевым, выполняющим функцию побуждения (положительные эмоции ожидания результата) и подкрепления (приложение волевых усилий для его достижения).

Потребность подростка в самостоятельности, реализуемая, в том числе, в СВ, появляется вследствие развития компонентов его самосознания: познание себя превращается в осознание себя во времени (вчера, сегодня, завтра), выступая инструментом планирования и самоотчета с оценкой успешности / неуспешности действий СВ с позиций самонаблюдения поступков, действий, общения. Самооценивание осуществляется сравнением себя со сверстниками, ибо рефлексия приобретает направленность на себя. Освоение саморегуляции выступает инструментом инициации перехода от планируемого к реальному действию СВ.

Саморегуляция требует волевого «сопровождения», препятствующего любым девиациям при выполнении намеченного плана поведения и деятельности, играя, тем самым, очень важную роль в сохранении устойчивости намерения заниматься СВ, цель которого отсрочена

во времени и предполагает выполнение или возобновление (при отмене / откладывании) новых, непривычных и сложных действий.

Для определения существования у подростков намерения заниматься самовоспитанием разработан экспериментальный опросник «УВСВ», обладающий содержательной и эмпирической валидностью и надежностью. Вовлеченность в СВ структурируется на трех уровнях: высоком, среднем, низком. Высокий уровень – активное / устойчивое / рефлекслируемое СВ подростка осознается им как особая преднамеренная деятельность по самоизменению, вербализируется содержание СВ и промежуточные его цели. Средний уровень – промежуточное / неустойчивое / эпизодически рефлекслируемое – методом «проб и ошибок» СВ, предпринимался ряд попыток работы над собой, подросток осознает свои неуспехи в значимых сферах жизни и деятельности, не прилагая волевых усилий к достижению промежуточных целей. Низкий уровень – пассивное / случайное / нереллекслируемое СВ, попытки самоизменения не предпринимались, намерение отсутствует (не вербализируется), его значение не осознается, волевые усилия не прилагаются.

По самооценке учащихся, внутренними причинами угасания намерения являются лень (как недостаточность волевого развития), неумение распоряжаться своим временем, ошибки целеполагания, проявляющиеся в несоответствии образованного намерения и возможностей его реализации, ограниченный опыт рефлексивного общения со взрослыми.

Сравнительный анализ показателей обеих серий КЭ (с интервалом в 13 лет) показал, что: намерение заниматься самовоспитанием можно рассматривать как типичное, его реализация происходит с опорой на стихийно сложившийся опыт саморегуляции. По показателям уровня субъективного контроля (интеллектуальный компонент намерения) различий не обнаружено, по уровню волевого самоконтроля (эмоционально-волевой) – преимущество у подростков 1 серии КЭ. Диспропорция различий объясняется поколенными особенностями учащихся и влиянием учебной деятельности: интеллектуальное развитие происходило интенсивнее, чем эмоционально-волевое.

Вовлеченность в СВ значимо коррелирует с обоими компонентами намерения. Интеллектуальный компонент с показателями «Общая интернальность» и «Интернальность в области достижений» – локус контроля личности в ЭГ смещается в сторону интернальности в обеих сериях, что объясняется развитием планирующей функции мышления, развитием рефлексивных действий как наиболее существенных причин успехов. Исходная

экстернальность в области неудач сохраняется, взаимосвязей не выявлено.

Эмоционально-волевой компонент коррелирует с показателями «общий волевой самоконтроль», «настойчивость», что определяется развитием волевого процесса, с одной стороны, выступающего предметом СВ, а с другой – поддерживается регулярными дисциплинирующими действиями СВ, определяемыми высоким уровнем вовлеченности. Отсутствие связи с показателем «Самообладание» детерминировано не полностью сформированным компонентом самосознания – саморегуляции как присущим возрасту превалировании возбуждения над торможением.

В помощь подростку и учителю была разработана и внедрена программа содействия в реализации намерения заниматься СВ, включающая методику «Подсказки», применяя которую, взрослый определяет направление анализа подростком способов реализации намерения, а его осуществление принадлежит ему самому. «Подсказка» дозируется взрослым в соответствии с уровнем вовлеченности подростка в СВ либо в зависимости от уровня испытываемых им затруднений: с «минимальной конкретизацией», с «дополнительной частичной конкретизацией», «разрешающей». Программа представляет собой две формы взаимодействия: цикл обучающих занятий и консультативные встречи.

Применение программы в обеих сериях естественного ФЭ, различавшихся по длительности, подтвердило ее эффективность. В ее реализации приняли участие школьники с разными уровнями вовлеченности в СВ, но в результате получено значимое повышение уровня их интернальности и волевого самоконтроля. Наиболее выраженные позитивные изменения в устойчивости намерения заниматься СВ произошли в ЭГ 2 серии. Последнее обусловлено благоприятными для экспериментального воздействия исходными условиями испытуемых: интернальностью общей и в области достижений, неустойчивостью произвольности, обеспечивших чувствительность испытуемых к содействию экспериментатора, двукратным увеличением длительности экспериментального воздействия.

Напомним, что эффективное сотрудничество взрослого и подростка в СВ, возможно при:

1. – Наличии собственного намерения подростка;
2. – Понимании обоими субъектами образовательного процесса специфичности самовоспитательной деятельности. В ней присутствует отсроченность достижения конечной цели; необходимость достижения ряда промежуточных целей, результат которых может быть не похожим на конечный; необходимость приложения интеллектуальных и волевых усилий);

3. – Учете специфики подросткового возраста («чувство взрослости»).

Принятие взрослым названных условий необходимо для сохранения самостоятельности процесса развития личности подростка. Достижение целей СВ должно пониматься учащимся как результат собственных действий.

Знания и прошлый опыт саморегуляции подростка в его действиях по реализации намерения заниматься СВ представляют собой «зону ближайшего развития», в которой и должен действовать взрослый, лишь направляя учащегося методикой «подсказки» как адекватным инструментом актуализации этих знаний и опыта. «Подсказка» позволила практически решать важнейший вопрос современного воспитания – создание психолого-педагогических условий становления субъектности учащегося, соблюдая принципиальное требование СВ как деятельности: сохранение аутентичности намерения субъекта, поиска им способов его реализации, рефлексии промежуточных и основных результатов самостоятельно.

Тем, кто дочитал книжку до конца, позволим себе дать ряд рекомендации по практическому использованию разработанной программы содействия старшему подростку в реализации намерения заниматься СВ (Приложение 1):

1. Для педагогов и родителей:

а) цель применения программы – научить подростка основным самовоспитательным действиям: планированию – формулированию основной и промежуточных целей, самоотчету – поиску и вербализации основных причин успехов и неудач в достижении целей;

б) программа должна реализовываться как цикл занятий, продолжительностью не менее чем 22 академических часа и консультативных встреч не реже чем 1 раз в неделю на протяжении одного учебного года;

в) программа применяется в индивидуальной и групповой работе с учащимися с любым уровнем вовлеченности в СВ. Система «подсказок» организовывается преимущественно в соответствии с уровнем вовлеченности:

- с высоким уровнем – подсказка с минимальной конкретизацией;
- средним уровнем – с дополнительной частичной конкретизацией;
- низким уровнем – разрешающая подсказка. Допускается ситуативное комбинирование «подсказок» в соответствии с испытываемыми подростком затруднениями.

2. Для самостоятельного применения старшим подростком – использовать систему «подсказок», организованную в форме алгоритма: «Схематизация намерения – Составление плана – Осуществление плана – Самоотчет».

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Абульханова-Славская К. А. Типология активности личности в социальной психологии // Психология личности и образ жизни: [сб. ст.] / Акад. наук СССР, Ин-т психологии; отв. ред. Е. В. Шорохова. – М., 1987. – С. 10–13.
2. Абульханова-Славская К. А. Типология личности и гуманистические подходы // Гуманистические проблемы психологической теории: сб. ст. / Рос. акад. наук, Ин-т психологии; отв. ред.: К. А. Абульханова-Славская, А. В. Брушлинский. – М., 1995. – С. 27–47.
3. Аверьянов Л. А. Контент-анализ: учеб. пособие. – М.: КноРус, 2007. – 456 с.
4. Азаров В. Н. Анкетная методика измерения импульсивности // Новые исслед. в психологии. – 1983. – № 2. – С. 15–19.
5. Алексеева Е. В. Ответственность и особенности преодоления подростками трудных жизненных ситуаций // Наш проблемный подросток. – СПб.: Союз, 1999. – С. 5–13.
6. Алмаев Н. А. Применение контент-анализа в исследованиях личности: метод. вопр. – М.: Ин-т психологии РАН, 2012. – 165 с.
7. Ананьев Б. Г. Возрастная периодизация жизненного цикла человека // Избр. психол. тр.: в 2 т. – М., 1980. – Т. 1 / сост. В. П. Лисенкова. – Гл. 2.4. – С. 89–95.
8. Ананьев Б. Г. Психология педагогической оценки // Избр. психол. тр.: в 2 т. – М., 1980. – Т. 2 / сост. Н. В. Кузьмина. – С. 128–267.
9. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. – 3-е изд. – СПб. [и др.]: Питер, 2001. – 282 с.
10. Анастаси А. Психологическое тестирование: [пер. с англ.: в 2 кн.]. Книга 2; под ред. К. М. Гуревича, В. И. Лубовского. – М.: Педагогика, 1982. – 336 с.
11. Анашвили В. В. Брентано Франц // Новая философская энциклопедия: в 4 т. / Ин-т философии Рос. акад. наук, Нац. обществ.-науч. фонд; науч.-ред. совет: В. С. Степин (пред.) и др.; рук. проекта: В. С. Степин, Г. Ю. Семигин. – М., 2010. – Т. 1: А – Д. – С. 309–310.
12. Арестова О. Н. Операциональные аспекты временной перспективы // Вопр. психологии. – 2000. – № 4. – С. 61–73.
13. Арет А. Я. Очерки по теории самовоспитания. – Фрунзе: Киргиз. гос. ун-т, 1961. – 124 с.
14. Асеев В. Г. Единство содержательной и динамической сторон личности в воспитательном процессе // Психология формирования и развития

личности: [сб. ст.] / Акад. наук СССР, Ин-т психологии; отв. ред. Л. И. Анцыферова. – М., 1981. – С. 198–215.

15. Бажин Е. Ф., Голынкин Е. А., Эткинд А. М. Метод исследования уровня субъективного контроля // Психол. журн. – 1984. – Т. 5, № 3. – С. 152–162.

16. Баканов Е. Н. Исследование побуждательности цели // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14, Психология. – 1978. – № 2. – С. 68–74.

17. Баканов Е. Н. Стадии развития волевых процессов // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14, Психология. – 1977. – № 4. – С. 12–22.

18. Басов М. Я. Воля как предмет функциональной психологии; Методика психологических наблюдений над детьми. – СПб.: Алетейя, 2007. – 543 с.

19. Белановская О. В. Развитие рефлексивной деятельности учащихся // Адукацыя і выхаванне. – 1998. – № 12. – С. 14–18.

20. Белановская О. В., Олифирова Н. И. Психологическая диагностика в школе: пособие. – Минск: Белорус. гос. пед. ун-т, 2015. – 245 с.

21. Берков В. Ф. Философия и методология науки: учеб. пособие. – М.: Новое знание, 2004. – 335 с.

22. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание: [пер с англ.]; общ. ред. В. Я. Пилиповского. – М.: Прогресс, 1986. – 420 с.

23. Биренбаум Г. В. Забывание намерения // Психология памяти / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романова. – 3-е изд. – М., 2002. – С. 453–456.

24. Блонский П. П. Избранные педагогические произведения; сост. Н. И. Блонская, А. Д. Сергеева. – М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1961. – 695 с.

25. Богданова Д. А. Подростковая лень как индикатор психологической безопасности школьников // Ананьевские чтения – 2004: (юбилей каф. мед. психологии и психофизиологии): материалы науч.-практ. конф., 26–28 окт. 2004 г. / С.-Петерб. гос. ун-т [и др.]; под ред. Л. А. Цветковой, Г. М. Яковлева. – СПб., 2004. – С. 457–459.

26. Богданова Д. А. Психологическая диагностика лени как конфликта саморегуляции // Справочник практического психолога. Психодиагностика / С. Т. Посохова [и др.]; под общ. ред. С. Т. Посоховой. – М.; СПб., 2005. – С. 594–619.

27. Богомаз С. Л. Психологические особенности субъективного локуса контроля у старших подростков // Весн. Гродзен. дзярж. ун-та імя Янкі Купалы. Сер. 1, Гісторыя. Філасофія. Паліталогія. Сацыялогія. – 2003. – № 3. – С. 63–68.

28. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М. [и др.]: Питер, 2008. – 398 с.

29. Божович Л. И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка // Изучение мотивации поведения детей и подростков: [сб. ст.] / Науч.-исслед. ин-т общей и пед. психологии Акад. пед. наук СССР; под ред. Л.И. Божович, Л. В. Благоннадежиной. – М., 1972. – С. 7–44.

30. Божович Л. И. Проблемы формирования личности: избр. психол. тр. / под ред. Д. И. Фельдштейна. – 3-е изд. – М.: Моск. психол.-соц. ин-т; Воронеж: Модэк, 2001. – 352 с.

31. Божович Л. И., Славина Л. С., Ендовицкая Т. В. Опыт экспериментального изучения произвольного поведения // Вопр. психологии. – 1976. – № 4. – С. 58–64.

32. Большой психологический словарь / Авдеева Н. Н. [и др.]; под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – 3-е изд., доп. и перераб. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2007. – 666 с.

33. Боришевский М. И. Развитие саморегуляции поведения школьников: дис. в форме науч. докл. ... д-ра психол. наук: 19.00.07/М. И. Боришевский. – Киев, 1992. – 77 л.

34. Брендакова Л. В. Психологические условия и средства развития профессиональных намерений учащихся на предпрофильной ступени обучения: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13; Психол. ин-т Рос. акад. образования. – М., 2008. – 25 с.

35. Брушлинский А. В. Проблема субъекта в психологической науке (статья первая) // Психол. журн. – 1991. – Т. 12, № 6. – С. 3–10.

36. Брушлинский А. В. Проблемы психологии субъекта. – М.: Ин-т психологии РАН, 1994. – 108 с.

37. Бурлачук Л. Ф., Морозов С. М. Словарь-справочник по психодиагностике. – [2-е изд., перераб. и доп.]. – СПб. [и др.]: Питер, 2000. – 517 с.

38. Валуева Е. А., Белова С. С. Активационная парадигма в исследованиях творчества // Творчество: от биологических предпосылок к культурным феноменам / Рос. акад. наук, Ин-т психологии; под ред. Д. В. Ушакова. – М.: Ин-т психологии РАН, 2011. – С. 219–262.

39. Возрастная и педагогическая психология: [учебник] / В. В. Давыдов [и др.]; под ред. А. В. Петровского. – 2 изд., испр. и доп. – М.: Просвещение, 1979. – 288 с.

40. Войсунский А. Е., Скрипкин С. В. Качественный анализ данных как инструмент научного исследования // Вестн. Моск. ун-а. Сер. 14, Психология. – 2001. – № 2. – С. 93–102.

41. Войтко О. К. Психолого-педагогические условия формирования профессиональной речевой деятельности студентов-психологов: автореф. дис.

... канд. психол. наук: 19.00.07; Белорус. гос. пед. ин-т. – Минск, 2019. – 27 с.

42. Волченков В. С. Переживание смысла жизни как критерий личностной зрелости в ранней взрослости: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13; Белорус. гос. пед. ин-т. – Минск, 2017. – 28 с.

43. Выготский Л. С. История развития высших психических функций // Психология / Л.С. Выготский. – М., 2000. – С. 512–755.

44. Выготский Л. С. Мышление и речь // Собр. соч.: в 6 т. – М., 1984. – Т. 2: Проблемы общей психологии. – С. 5–362.

45. Выготский Л. С. Основы дефектологии. – СПб.; М.; Краснодар: Лань, 2003. – 654 с.

46. Выготский Л. С. Проблема возраста // Собр. соч.: в 6 т. – М., 1984. – Т. 4: Детская психология. – С. 244–268.

47. Выготский Л. С. Психология развития человека. – М.: Смысл: Эксмо, 2003. – 1135 с.

48. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т.; редкол.: А. В. Запорожец (гл. ред.) [и др.]. – М.: Педагогика, 1984. – Т. 4.: Детская психология / под ред. Д. Б. Эльконина. – 432 с.

49. Высоцкий А. И. Волевая активность школьников и методы ее изучения: учеб. пособие. – Челябинск: Челяб. гос. пед. ин-т, 1979. – 69 с.

50. Высоцкий А. И. Психологическая характеристика процесса самовоспитания у подростков: автореф. дис. ... канд. пед. наук (по психологии); Яросл. гос. пед. ин-т. – Ярославль, 1967. – 23 с.

51. Гавриченко О. В. Нарратив как метод исследования психологических особенностей личности подростка // Психология и шк. – 2007. – № 4. – С. 95–100.

52. Гальперин П. Я. Развитие исследований по формированию умственных действий // Психологическая наука в СССР: [сб. ст.: в 2 т / Акад. пед. наук РСФСР, Ин-т психологии; редкол.: Б. Г. Ананьев [и др.]. – М., 1959–1960. – Т. 1. – 1959. – С. 441–469.

53. Головаха Е. И., Кроник А. А. Психологическое время личности. – Киев: Наук. думка, 1984. – 207 с.

54. Гончарова Е. Б. Формирование мотивации учебной деятельности подростков // Вопр. психологии. – 2000. – № 6. – С. 132–135.

55. Горбатенко Т. М. Межличностные отношения и профессиональные намерения старшеклассников // Вопр. психологии. – 1988. – № 2. – С. 138–142.

56. Грицевич Т. Д. Представления как объект психологического исследования // Профессиональные представления: сборник научных трудов № 6 / Под науч. ред. Е. И. Рогова. – Ростов-на-Дону: Изд-во МАРТ, 2014. – С. 33–41.

57. Груздова О. Г., Щербакова Н. Е., Хайрова Х. Ж. Самовоспитание детей младшего школьного возраста в условиях гуманно-личностной образовательной среды [Электронный ресурс] // Мир науки. Педагогика и психология. – 2020. – Т. 8, № 4. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/06PDMN420.pdf> (дата обращения 23.11.2021).

58. Губин В. Д. Хайдеггер // Философия: энцикл. слов. / А. И. Абрамов [и др.]; под ред. А. А. Ивина. – М., 2004. – С. 950–952.

59. Гуссерль Э. Избранные работы: пер. с нем.; сост. В. А. Куренной. – М.: Территория будущего, 2005. – 458 с.

60. Гуткина Н. И. Личностная рефлексия в подростковом возрасте: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01; Акад. пед. наук, Науч.-исслед. ин-т общ. и пед. психологии. – М., 1983. – 24 с.

61. Далгатова М. М. Мотивация деятельности достижения в теориях каузальной атрибуции // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14, Психология. – 2006. – № 1. – С. 71–81.

62. Даукаш Л. М. Взаимосвязь волевой саморегуляции и восприятия подростками воспитательной практики родителей // Психологическое здоровье в контексте развития личности: материалы III Междунар. науч.-практ. конф., Брест, 7 апреля 2010 г. / Учреждение образования «Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина». – Брест: БрГУ, 2010. – С. 60–63.

63. Дворецкий И. Х. Латинско-русский словарь. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Рус. яз., 1976. – 1096 с.

64. Дергачева О. Е. Автономия и самодетерминация в психологии мотивации: теория Э. Диси и Р. Райана // Современная психология мотивации: сб. ст. / под ред. Д. А. Леонтьева. – М., 2002. – С. 103–121.

65. Детская психология: практикум / авт.-сост.: А. З. Джанашиа, Э. В. Котлярова. – Могилев: Могилев. гос. ун-т, 2016. – 260 с.

66. Джанашиа А. З. Изучение мотивации старших подростков методом мотивационной индукции Ж. Нюттена // Весн. Магілёўс. дзярж. ун-та імя А. А. Куляшова. Сер. С, Псіхол.-пед. навукі (педагогіка, псіхалогія, методыка). – 2022. – № 1. – С. 126–131.

67. Джанашиа А. З. Алгоритм Н.Е.А.Д.С.С в диагностической беседе с подростками, оказавшимися в сложной жизненной ситуации // Весн. Магілёўс. дзярж. ун-та імя А. А. Куляшова. Сер. С, Псіхол.-пед. навукі (педагогіка, псіхалогія, методыка). – 2017. – № 1. – С. 42–47.

68. Джанашиа А. З. Внешние и внутренние условия появления у подростков намерения заниматься самовоспитанием // Актуальные проблемы педагогической психологии: материалы студ. и аспирант. науч.-практ. конф.,

Минск, 16 мая 2008 г. / Белорус. гос. пед. ун-т; редкол.: Ю. А. Коломейцев (науч. ред.) [и др.]. – Минск, 2009. – С. 78–80.

69. Джанашиа А. З. Выбор целей как условие психологического здоровья молодежи // Психологическое здоровье в контексте развития личности: материалы 2 междунар. науч.-практ. конф., 3–4 февр. 2005 г. / Брест. гос. ун-т, Психол.-пед. фак., Каф. психологии. – Брест, 2005. – С. 77–78.

70. Джанашиа А. З. Изучение устойчивости намерения на основе его структурно-функциональных характеристик // Вектор науки Тольят. гос. ун-та. Сер.: Педагогика, психология. – 2012. – № 1. – С. 127–129.

71. Джанашиа А. З. Комплексологический подход в практической подготовке будущих психологов // Психолого-педагогическое образование в системе высшей школы–2: сб. науч. ст. Респ. науч.-практ. конф., Могилев, 18 марта 2014 г. / Могилев. гос. ун-т; ред. совет. М.И. Вишнеvский [и др.]. – Могилев, 2014. – С. 40–43.

72. Джанашиа А. З. Методика изучения намерения подростков заниматься самовоспитанием // Психол. журн. – 2008. – № 4. – С. 3–9.

73. Джанашиа А. З. Намерения подростков заниматься самовоспитанием и особенности их реализации // Психол. журн. – 2007. – № 4. – С. 76–79.

74. Джанашиа А. З. Непрямая подсказка как содействие старшему подростку в реализации намерения заниматься самовоспитанием [Электронный ресурс] // Материалы Международного молодежного научного форума «Ломоносов–2012», Москва, 9–13 апр. 2012 г. / Моск. гос. ун-т; отв. ред. А. И. Андреев [и др.]. – М., 2012. – 1 электрон. опт. диск (DVD-ROM).

75. Джанашиа А. З. Основные подходы к определению намерения в современных психологических исследованиях // Весн. Магілёўс. дзярж. ун-та імя А. А. Куляшова. Сер. С, Псіхал.-пед. навукі (педагагіка, псіхалогія, методэка). – 2018. – № 1. – С. 70–77.

76. Джанашиа А. З. Особенности реализации подростками намерений в самовоспитании // Психол. журн. – 2008. – № 2. – С. 67–72.

77. Джанашиа А. З. Проблема изучения намерения на эмпирическом уровне // Вектор науки Тольят. гос. ун-та. Сер.: Педагогика, психология. – 2011. – № 2. – С. 82–85.

78. Джанашиа А. З. Проблема намерения в психологической литературе // Традиции и перспективы развития психологии в Беларуси: материалы респ. науч.-практ. конф. молодых ученых по психологии, 28 апр. 2006 г. / Брест. гос. ун-т, Психол.-пед. фак., Каф. психологии. – Брест, 2006. – С. 64–67.

79. Джанашиа А. З. Психологический статус самовоспитания // Итоги научных исследований ученых МГУ имени А. А. Кулешова 2015 г.: матери-

алы науч.-метод. конф., 25 янв. – 4 февр. 2016 г. / Могил. гос. ун-т; [под ред. Е. К. Сычовой]. – Могилев, 2016. – С. 182–184.

80. Джанашиа А. З. Содействие в саморазвитии с опорой на житейский опыт личности // Психология индивидуальности: материалы IV Всерос. науч. конф., 22–24 нояб. 2012 г. / Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики», Фак. психологии; отв. ред. А. Б. Купрейченко, В.А. Штроо. – М., 2012. – С. 88.

81. Джанашиа А. З. Содействие формированию у подростков самовоспитательных действий // III Машеровские чтения. Педагогика. Психология. Декоративно-прикладное и изобразительное искусство. Военное и патриотическое воспитание: материалы респ. науч.-практ. конф. студентов, аспирантов и молодых ученых, Витебск, 24–25 марта 2009 г. / Витеб. гос. ун-т; редкол.: А. Л. Гладков (гл. ред.) [и др.]. – Витебск, 2009. – С. 148–149.

82. Джанашиа А. З. Содержание намерений современных старших подростков // Итоги научных исследований ученых МГУ имени А. А. Кулешова 2013 г.: сб. науч. ст. / Могилев. гос. ун-т; [под ред. А. В. Иванова, Е. К. Сычовой]. – Могилев, 2014. – С. 69–74.

83. Джанашиа А. З. Социально-нравственное воспитание в дошкольном возрасте как условие самовоспитания подростка // Дошкольное детство: наука – практике: междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 25-летию каф. педагогики детства и семьи, 4–5 окт. 2006 г.: материалы конф. / Могилев. гос. ун-т; редкол.: О. А. Анищенко (гл. ред.) [и др.]. – Могилев, 2007. – С. 93–95.

84. Джанашиа А. З. Формирование у подростков действий по реализации намерения заниматься самовоспитанием // Современные тенденции конструирования персоногенетического нарратива на основе элементов социогенетического феномена: междунар. науч. конф. «Проблемы организации работы с различными категориями детей и молодежи» / Витеб. гос. ун-т; под общ. ред. С. Л. Богомаза. – Витебск, 2009. – С. 215–217.

85. Джанашиа А. З., Маришук Л. В. Волевой компонент в структуре намерения // Психологические аспекты развития личности в онтогенезе: сб. науч. ст. / ГрГУ им. Я. Купалы; науч. ред.: Л. М. Даукша, А. И. Янчий. – Гродно: ГрГУ, 2022. – С. 160–170.

86. Джанашиа А. З., Маришук Л. В. Намерения подростков в самовоспитании и формирование действий для их реализации // Ананьевские чтения–2022. 60 лет социальной психологии в СПбГУ: от истоков – к новым достижениям и инновациям: материалы Международной научной конференции, 18–21 октября 2022 года / Под общей редакцией А. В. Шаболтас. Отв. ред. В.И. Прусаков. – СПб.: Издательство Скифия-принт, 2022. – С. 258–259.

87. Джанашиа А. З., Маришук Л. В., Чегерова Т. И. Подсказка взрослого как содействие подростку в реализации намерения в самовоспитании // Научные труды Республиканского института высшей школы. Исторические и психолого-педагогические науки: сб. науч. ст. / Респ. ин-т высш. шк. – Минск, 2022. – Вып. 22, ч. 3. – С. 117–125.

88. Джанашиа А. З., Маришук Л. В., Чегерова Т. И. Субъективные причины пассивного отношения подростков к самовоспитанию // Актуальные проблемы психологии личности и социального взаимодействия: сб. науч. ст. / ГрГУ им. Янки Купалы; под науч. ред. К.В. Карпинского; редкол.: О.Г. Митрофанова (гл. ред.) [и др.]. – Гродно: ГрГУ, 2022. – С. 106–116.

89. Джанашиа А. З., Чегерова Т. И. Вовлеченность в самовоспитание старших подростков с разным уровнем интернальности и волевого самоконтроля // Зб. навук. прац Акад. паслядыплом. адукацыі / Акад. паслядыплом. адукацыі. – Мінск, 2020. – Вып. 18. – С. 115–127.

90. Джанашиа А. З., Чегерова Т. И. Уровень вовлеченности старших подростков в самовоспитание // Итоги научных исследований ученых МГУ имени А. А. Кулешова 2020 г.: материалы науч.-метод. конф., 28 янв. – 12 февр. 2021 г. / Могилев. гос. ун-т; под ред. Н. В. Маковской, Е. К. Сычовой. – Могилев, 2021. – С. 140–142.

91. Джемс У. Психология: [перевод]; под ред. Л. А. Петровской. – М.: Педагогика, 1991. – 367 с.

92. Додонов Б. И. Мечта и ее роль в формировании личности школьника // Совет. педагогика. – 1973. – № 1. – С. 36–45.

93. Драгунова Т. В. Подросток. – М.: Знание, 1976. – 64 с. – (Знание / Нар. ун-т, Пед. фак.; 9) (Новое в жизни, науке, технике).

94. Дроздова Н. В., Лобанов А. П. Ментальные репрезентации и когнитивное научение // Научные труды Республиканского института высшей школы. Исторические и психолого-педагогические науки: сб. науч. ст. / Респ. ин-т высш. шк. – Минск, 2022. – Вып. 22, ч. 3. – С. 126–134.

95. Дружинин В. Н. Экспериментальная психология: учебник. – 2-е изд. – СПб. [и др.]: Питер, 2011. – 318 с.

96. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А., Кандыбович С. Л. Психологический словарь-справочник: учеб. пособие. – 5-е изд., доп. и расшир. – М.: [б. и.], 2009. – 455 с.

97. Егорова А. А. Намерение и способ действий в опосредствовании [Электронный ресурс]: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01; Рос. акад. образования, Психол. ин-т. – М., 2012. – URL: <https://www.>

dissercat.com/content/namerenie-i-sposob-deistvii-v-oposredstvovanii (дата обращения 08.11.2021).

98. Елисеев О. П. Практикум по психологии личности: учеб. пособие. – 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Юрайт, 2017. – 455 с.

99. Ермолаев О. Ю. Математическая статистика для психологов: учебник. – 5-е изд. – М.: Флинта: МПСИ, 2011. – 335 с.

100. Жан Пиаже: теория, эксперименты, дискуссии: учеб. пособие: [сб. ст.] / под ред. Л. Ф. Обуховой, Г. В. Бурменской. – М.: Гардарики, 2001. – 622 с.

101. Запорожец А. В. Избранные психологические труды: в 2 т.; под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко. – М.: Педагогика, 1986. – Т. 1: Психическое развитие ребенка. – 318 с.

102. Зверков А. Г. Исследование волевой саморегуляции // Психологические методики изучения личности: практикум / А. Г. Зверков, Е. В. Эйдман. – М., 2007. – С. 100–106.

103. Зейгарник Б. В. Об эксперименте в школе К. Левина // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14, Психология. – 1987. – № 1. – С. 48–61.

104. Зейгарник Б. В. Положения К. Левина о потребности // Теория личности Курта Левина / Б. В. Зейгарник. – М., 1981. – С. 18–32.

105. Зейгарник Б. В. Понятие психологического «поля» // Теория личности Курта Левина / Б. В. Зейгарник. – М., 1981. – С. 43–59.

106. Зейгарник Б. В. Теория личности Курта Левина. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. – 118 с.

107. Землянухин В. П. Влияние особенностей структуры самосознания подростка на мотивацию самовоспитания: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07; Акад. пед. наук СССР, Науч.-исслед. ин-т общ. и пед. психологии. – М., 1990. – 21 с.

108. Знаков В. В., Рябикина З.И. Психология человеческого бытия. – М.: Смысл, 2017. – 415 с.

109. Зыкова М. Н. Психолого-педагогическое содействие развитию личности подростка: учеб.-метод. пособие для учителей, родителей и школьных психологов. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2009. – 72 с.

110. Иванников В. А. Психологические механизмы волевой регуляции: учеб. пособие. – 3-е изд. – СПб.: Питер, 2006. – 203 с.

111. Иващенко А. В., Совиньски А. Самовоспитание старшеклассников: методология, теория, практика. – М.: Рос. ун-т дружбы народов, 2004. – 165 с.

112. Иващенко Ф. И. Использование прошлых успехов учащихся для повышения их ответственности // Вопр. психологии. – 2000. – № 2. – С. 87–93.

113. Иващенко Ф. И. Особенности установления психологического контакта с учащимися // Педагогика. – 1999. – № 2. – С. 36–38.

114. Иващенко Ф. И. Практикум по методологии психологического исследования: пособие. – Минск: ФУАинформ, 2003. – 137 с.

115. Иващенко Ф. И. Психология воспитания школьников: учеб. пособие. – Минск: Выш. шк., 2006. – 189 с.

116. Иващенко Ф. И. Собственный опыт школьника как зона его ближайшего развития // Псіхалогія. Сер.: У дапамогу педагогу. – 2008. – № 1. – С. 10–14.

117. Иващенко Ф. И., Собоотковская В. М. Мотивация поведения учащихся в ситуациях, которые провоцируют асоциальное поведение // Адукацыя і выхаванне. – 1997. – № 1. – С. 57–60.

118. Ильин Е. П. Психология воли: [учеб. пособие]. – 2-е изд., перераб. и доп. – СПб. [и др.]: Питер, 2009. – 364 с.

119. Ищенко Н. И. Мартин Хайдеггер: к вопросу о трансценденции // Науч. ежегодник Ин-та философии и права Урал. отд-ния Рос. акад. наук. – 2018. – Т. 18, № 3. – С. 27–46.

120. Казак Т. В. Психологическая характеристика несовершеннолетних, осужденных за корыстные преступления // Возрастная и педагогическая психология: сб. науч. тр. / Белорус. гос. пед. ун-т – Минск, 2005. – Вып. 6. – С. 256–264.

121. Казак Т. В. Факторная модель свободного времяпрепровождения несовершеннолетнего, осужденного за корыстные преступления // Вопросы правовой теории и практики: межвуз. сб. науч. тр. / Ом. акад. МВД России. – Омск, 2007. – Вып. 4. – С. 50–57.

122. Калинин В. К. Психология воли: сб. науч. тр. памяти В. К. Калина. – Симферополь: [б. и.], 2011. – 207 с.

123. Карабанова О. А., Садовникова Т. Ю. Восприятие моральной атмосферы школы как фактор формирования образа референтного сверстника в подростковом возрасте // Национальный психологический журнал. – 2017. – № 3 (27). – С. 92–102.

124. Карпинский К. В. Психология смысложизненного кризиса. – Гродно: Гродн. гос. ун-т, 2019. – 623 с.

125. Карпинский К. В., Колышко А. М., Парфенова Т. В. Современные методы психологической диагностики; под ред. К.В. Карпинского. – Гродно: Гродн. гос. ун-т, 2022. – 398 с.

126. Карпов А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики // Психол. журн. – 2003. – Т. 24, № 5. – С. 45–57.

127. Карпович Т. Н., Павлова И. М. Диагностика психических состояний и свойств личности юношеского возраста: учебн.-метод. пособие. – Минск: Респ. ин-т проф. образования, 2006. – 138 с.

128. Квавилашвили Л. Д. Вспоминание намерения как особая форма памяти // Вопр. психологии. – 1988. – № 2. – С. 142–146.

129. Квавилашвили Л. Д. Факторы, влияющие на вспоминание намерения // Вопр. психологии. – 1990. – № 2. – С. 126–131.

130. Квимсадзе Е. Е. Формирование намерений самореализации учащихся инновационных учебных заведений [Электронный ресурс]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – М., 2003. – URL: <https://www.dissercat.com/content/formirovanie-namerenii-samorealizatsii-uchashchikhsya-innovatsionnykh-uchebnykh-zavedenii> (дата обращения 08.11.2021).

131. Кле М. Отрочество: исторический подход // Психология подростка: хрестоматия / сост. Ю. И. Фролов. – М., 1997. – С. 103–140.

132. Ковалев А. Г. О потребности в самовоспитании у школьника // Учен. зап. Ленингр. гос. ун-та. Сер. филос. наук. – 1957. – Вып. 11. – С. 110–136.

133. Ковалев А. Г., Бодалев А. А. Психология и педагогика самовоспитания. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1958. – 90 с.

134. Колесник Н. П. Самовоспитание детей старшего дошкольного возраста в творческой сюжетно-ролевой игре: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. – М., 2000. – 215 л.

135. Коломинский Я. Л. Воспитай себя. – М.: Просвещение, 1991. – 329 с.

136. Коломинский Я. Л., Белановская О. В. Субъективное благополучие как критерий психологического здоровья личности // Психологія. Сер.: У дапамогу педагогу. – 2008. – № 1. – С. 43–47.

137. Коломинский Я. Л., Стрелкова О. В. Психологическая культура детства: пособие. – Минск: Выш. шк., 2013. – 108 с.

138. Коломинский Я. Л., Шмуракова М. Е. Изучение социально-психологической рефлексии младших подростков: учеб.-метод. пособие; под общ. ред. Я. Л. Коломинского. – Витебск: Изд-во Витеб. гос. ун-та, 2000. – 36 с.

139. Конопкин О. А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека (структурно-функциональный аспект) // Вопр. психологии. – 1995. – № 1. – С. 5–12.

140. Конопкин О. А. Психологические механизмы регуляции деятельности. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: URSS: Ленанд, 2010. – 316 с.

141. Коттева С. И., Лобанов А. П. Познай себя: актуальные проблемы самосознания. – 2-е изд., испр. и доп. – Минск: Беларус. гос. пед. ун-т, 2001. – 93 с.

142. Косырев В. Н. Самоизменение студента в деятельности овладения культурой // Психол. наука и образование. – 2009. – № 1. – С. 82–89.

143. Кочетов А. И. Организация самовоспитания школьников: кн. для учителя. – Минск: Нар. асвета, 1990. – 173 с.

144. Крайг Г., Бокум Д. Психология развития; пер. с англ.: А. Маслов, О. Орешкина, А. Попов; науч. ред. пер. Т.В. Прохоренко. – 9-е изд. – СПб. [и др.]: Питер: Питер Пресс, 2018. – 939 с.

145. Краковский А. П. О подростках: содержание возрастного, полового и типологического в личности младшего и старшего подростка. – М.: Педагогика, 1970. – 271 с.

146. Краснова Т. И. Развитие рефлексии у старшеклассников в процессе активного обучения психологии: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07; Нац. ин-т образования. – Минск, 2000. – 21 с.

147. Краткий психологический словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского; ред.-сост. Л. А. Карпенко. – 2-е изд., расш., испр. и доп. – Ростов н/Д.: Феникс, 1998. – 505 с.

148. Крутецкий В. А. Основы педагогической психологии. – М.: Просвещение, 1972. – 255 с.

149. Крылов Н. И. О намерениях старших школьников в отношении будущей профессии // Известия / Акад. пед. наук РСФСР. – М., 1962. – Вып. 123: Вопросы психологии нравственного развития школьников: тр. Ин-та психологии. – С. 14–46.

150. Ксенофонтова Е. Г. Исследование локализации контроля личности – новая версия методики «Уровень субъективного контроля» // Психол. журн. – 1999. – Т. 20, № 2. – С. 103–114.

151. Кузьмина Н. В. Предмет акмеологии. – СПб.: Политехника, 2002. – 189 с.

152. Кузьмичева М. Д. Педагогические условия актуализации самовоспитания младших школьников: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. – М., 2006. – 153 л.

153. Куликов Л. В. Психологическое исследование: метод. рекомендации по проведению. – [6-е изд.]. – СПб.: Речь, 2001. – 183 с.

154. Куликова Л. Н. Воспитать себя: кн. для учащихся. – М.: Просвещение, 1991. – 143 с.

155. Кулюткин Ю. Н. Рефлексивная регуляция мыслительных действий // Психологические исследования интеллектуальной деятельности: [сб. ст.] / под ред. О. К. Тихомирова. – М., 1979. – С. 22–28.

156. Лазурский А. Ф. Избранные труды по общей психологии. Психология общая и экспериментальная; отв. ред.: Г. С. Никифоров, Л. А. Коростылева. – СПб.: Алетейя, 2001. – 288 с.

157. Лаптева Е. М. Феномен подсказки в решении задач: когнитивный и эмоциональный аспекты: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01; Ин-т психологии РАН. – М., 2012. – 26 с.

158. Левин К. Намерения, воля и потребность // Динамическая психология: избр. тр. / под общ. ред. Д. А. Леонтьева, Е. Ю. Патяевой; [сост., пер. с нем. и англ. яз. и науч. ред.: Д. А. Леонтьев, Е.Ю. Патяева]. – М., 2001. – С. 94–164.

159. Левин К. Теория поля в социальных науках; пер. с нем. Е. А. Сурпиной. – М.: Акад. Проект, 2020. – 313 с.

160. Левитов Н. Д. Детская и педагогическая психология: учеб. пособие. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Просвещение, 1964. – 478 с.

161. Левонтина И. Б. Намерение, умысел, замысел, задумка, план, проект, прожект // Новый объяснительный словарь синонимов русского языка: проспект / Ю. Д. Апресян [и др.]; под общ. рук. Ю. Д. Апресяна. – М., 1995. – С. 298–311.

162. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность: учеб. пособие. – М.: Смысл: Академия, 2004. – 345 с.

163. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. – 3-е изд. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1972. – 576 с.

164. Леонтьев Д. А. Новые ориентиры понимания личности в психологии: от необходимого к возможному // Вопр. психологии. – 2011. – № 1. – С. 3–27.

165. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение, динамика смысловой реальности. – 4-е изд., испр. и доп. – М.: Смысл, 2019. – 582 с.

166. Леонтьев Д. А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО). – 2-е изд. – М.: Смысл, 2000. – 18 с.

167. Леонтьев Д. А., Аверина А. Ж. Феномен рефлексии в контексте проблемы саморегуляции [Электронный ресурс] // Психол. исслед. – 2011. – № 4. – URL: <https://psystudy.ru/index.php/num/article/view/860/464> (дата обращения 14.04.2022).

168. Лобанов А. П., Дроздова Н. В. Общая и когнитивная психология: учеб. пособие. – 2-е изд., перераб. – Минск: Респ. ин-т высш. шк., 2020. – 204 с.

169. Лобанов А. П., Чижевская А. С. Самоутверждение и самоотношение полезависимых и полenezависимых подростков // Адукацыя і выхаванне. – 2019. – № 4. – С. 26–32.

170. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии; отв. ред.: Ю. М. Забродин, Е. В. Шорохова. – М.: Наука, 1984. – 444 с.
171. Лурия А. Р. Высшие корковые функции и их нарушения при локальных поражениях мозга. – М.: Кн. по требованию, 2021. – 432 с.
172. Лурия А. Р. Ощущения и восприятие: материалы к курсу лекций по общ. психологии. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1975. – [Вып.] 2. – 112 с.
173. Лыкова В. А. Подготовка младших школьников к самовоспитанию: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. – М., 1992. – 157 л.
174. Лысюк Л. Г. Развитие целеполагания у детей 2–4 лет. – Брест: Брест облтип., 1997. – 117 с.
175. Люблинская А. А. Очерки психического развития ребенка. – 2-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 1965. – 363 с.
176. Майерс Д. Социальная психология: учеб. пособие; пер. с англ. – СПб.: Питер-пресс, 1997. – 684 с.
177. Макаренко А. С. Книга для родителей. – СПб.: Питер, 2020. – 352 с.
178. Макаренко А. С. Методика воспитательной работы: избр. тр. – М.: Юрайт, 2016. – 249 с.
179. Макаренко А. С. Методика организации воспитательного процесса [Электронный ресурс] // Пед. соч.: в 8 т. – М., 1983. – Т. 1. – URL: http://elibrary.gnpbu.ru/text/makarenko_pedagogicheskie-sochineniya_1_1983/go,4;fs,1/ (дата обращения 28.11.2021).
180. Мандрикова Е. Ю. Современные подходы к изучению временной перспективы личности // Психол. журн. – 2008. – Т. 29, № 4. – С. 54–65.
181. Маралов В. Г. Основы самопознания и саморазвития: учеб. пособие. – М.: Академия, 2002. – 250 с.
182. Маришук Л. В., Джанашиа А. З. О намерениях старших подростков заниматься самовоспитанием // Психология и жизнь: актуальные проблемы психологии образования и развития личности в современном мире: материалы VI междунар. науч.-практ. конф., Минск, 16-17 нояб. 2022 г., Ин-т психологии БГПУ / редкол.: С. И. Коптева [и др.]; отв. ред. А. В. Музыченко. – Минск: БГПУ, 2022. – С. 14–20.
183. Маришук В. Л., Маришук Л. В. Акмеология физической культуры и спорта: учебник. – СПб.: Воен. ин-т физ. культуры, 2008. – 352 с.
184. Маришук В. Л., Панасюк В. П., Степанчук О. А. Педагогическая мысль в России в период 1917–1990 гг. – СПб.: Воен. ин-т физ. культуры, 1994. – 36 с.
185. Маришук Л. В. Идеи классической педагогики в современном образовании [Электронный ресурс] // Актуал. пробл. гуманитар. и соц.-экон.

наук. – 2017. – Т. 11, № 9. – URL: <https://elib.grsu.by/doc/49104> (дата обращения 08.11.2021).

186. Маришук Л. В., Джанашиа А. З. Намерение заниматься самовоспитанием как инструмент социализации // Проблемы социальной психологии и социальной работы: XVIII Всероссийская Парыгинская научно-практическая конференция с международным участием, 14 апреля 2023 г. – СПб: СПбГУП, 2023. – С. 201–203.

187. Маришук Л. В., Джанашиа А. З. Подсказка как инструмент рефлексивного управления // Теория и практика психологического сопровождения руководящих кадров: сборник материалов, Минск, 28 февраля 2023 г. / под общ. ред. М. А. Пономаревой, О. Н. Солдатовой, Т. Н. Малостевой; Акад. упр. при Президенте Респ. Беларусь. – Минск: Академия управления при Президенте Республики Беларусь, 2023. – С. 107–110.

188. Маришук Л. В., Джанашиа А. З., Чегерова Т. И. Диагностический опросник изучения уровня вовлеченности подростков в самовоспитание // Психологическое сопровождение образовательного процесса: сб. науч. ст. / Респ. ин-т проф. обр. – Минск, 2022. – Вып. 12. – С. 53–60.

189. Маришук Л. В., Джанашиа А. З., Чегерова Т. И. Рефлексивные представления подростков о самовоспитании // Весн. Брэсц. ун-та. Сер. 3. Філалогія. Педагагіка. Псіхалогія. – 2022. – № 2. – С. 183–191.

190. Маришук Л. В., Джанашиа А. З., Чегерова Т. И. Экспериментальное изучение устойчивости намерения подростка заниматься самовоспитанием // Педагогическая наука и образование. – 2022. – № 3. – С. 15–22.

191. Маришук Л. В., Джанашиа А. З., Чегерова Т. И. Экспериментальное изучение устойчивости намерения подростка заниматься самовоспитанием (Окончание. Начало в №3 за 2022 год) // Педагогическая наука и образование. – 2022. – № 4. – С. 44–48.

192. Маришук Л. В., Ивашко С. Г., Кузнецова Т. В. Психология развития и педагогическая психология: пособие; под науч. ред. Л. В. Маришук. – Минск: Белорус. гос. ун-т физ. культуры, 2010. – 231 с.

193. Маришук Л. В., Ивашко С. Г., Кузнецова Т. В. Психология: учебное пособие. – 2-е изд; под науч. ред. Л. В. Маришук. – Минск: Витпостер, 2016. – 777 с.

194. Матюхина М. В. Мотивация учения младших школьников. – М.: Педагогика, 1984. – 144 с.

195. Медведская Е. И. Структурно-функциональная модель когнитивных деформаций у активных интернет-пользователей. – Брест: Брест. гос. ун-т, 2021. – 229 с.

196. Методы профессионального самовоспитания учащихся УПК: метод. рекомендации / Науч.-исслед. ин-т педагогики; подгот. Е.Н. Прошицкая. – Минск, 1988 – 34 с.

197. Миллер Дж., Галантер Е., Прибрам К. Планы и структура поведения; пер. с англ. О. Виноградовой, Е. Хомской; общ. ред. А. Н. Леонтьева, А. Р. Лурия. – М.: Прогресс, 1965. – 238 с.

198. Митина Л. М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях // Вопр. психологии. – 1997. – № 4. – С. 28–38.

199. Митина, Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л. М. Митина. – М. : Издательский центр «Академия», 2004. – 320 с.

200. Михайлова Е. Л. Ситуационные и личностные детерминанты лени: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05. – СПб: СПбГУ, 2007. – 176 л.

201. Моросанова В. И. Саморегуляция и индивидуальность человека. – М.: Наука, 2010. – 518 с.

202. Мотрошилова Н. В. Гуссерль Эдмунд // Новая философская энциклопедия: в 4 т. / Ин-т философии РАО, Нац. общ.-науч. фонд; науч.-ред. совет: В. С. Степин (пред.) [и др.]. – М., 2010. – Т. 1. – С. 572–573.

203. Мудрик А. В. Воспитание // Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. / редкол.: В. В. Давыдов (гл. ред.) [и др.]. – М., 1993–1999. – Т. 1. – 1993. – С. 165–168.

204. Муздыбаев К. Психология ответственности; под ред. В. Е. Семенова. – Л.: Наука, Ленингр. отд-ние, 1983. – 240 с.

205. Музыченко А. В. Принципы создания дружественной и поддерживающей среды в учреждениях общего среднего образования // Соціокультурні та психологічні виміри становлення особистості: Зб. наук. праць за матеріалами III Міжнародної науково-практичної конференції, 30 сент.-1 окт. 2021 г. [Электронный ресурс] / ред. коллегия: И. Р. Крупник, О. Е. Блинова, Н. И. Таровелька (отв. за выпуск) и др. – Херсон: ФОП Вишемирський В. С., 2021. – С. 179–183.

206. Намерение // Этимологический онлайн-словарь русского языка Шанского Н. М. [Электронный ресурс]. – URL: <https://lexicography.online/etymology/shansky/%D0%BD%D0%BD%D0%B0%D0%BC%D0%B5%D1%80%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D0%B5> (дата обращения 28.11.2021).

207. Наследов А. Д. Математические методы психологического исследования: анализ и интерпретация данных: учеб. пособие. – 3-е изд., стер. – СПб: Речь, 2007. – 389 с.

208. Наумова Н. Ф. Социологические и психологические аспекты целенаправленного поведения; отв. ред. В. Н. Садовский. – М.: Наука, 1988. – 197 с.

209. Наумчик В. Н., Паздников М. А., Ступакевич О. В. Педагогический словарь. – Минск: Адукацыя і выхаванне, 2006. – 280 с.

210. Нигматзянова Л. Р. Актуализация Я-идеального как условие изменения личностной диспозиции учащегося на самовоспитание: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. – Самара, 2003. – 204 л.

211. Никандров В. В. Вербально-коммуникативные методы психологии (беседа и опрос): учеб. пособие. – СПб.: Речь, 2002. – 68 с.

212. Никифоров Г. С. Теоретические вопросы самоконтроля // Психол. журн. – 1985. – Т. 6, № 5. – С. 19–31.

213. Нормативно-правовые документы [Электронный ресурс] // Национальный институт образования. – URL: <https://adu.by/ru/uchitelyu/normativnye-pravovye-dokumenty.html> (дата обращения 02.08.2022).

214. Нюттен Ж. Мотивация // Экспериментальная психология: [сб. ст.: пер. с фр.]. – М., 1975. – Вып. 5. – С. 36–45.

215. О Стратегии развития государственной молодежной политики Республики Беларусь до 2030 года [Электронный ресурс]: постановление Совета Министров Респ. Беларусь, 19 июня 2021 г., № 349 // Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь. – URL: <https://pravo.by/document/?guid=3871&p0=C22100349> (дата обращения 12.01.2022).

216. Об образовании [Электронный ресурс]: Закон Респ. Беларусь от 29 окт. 1991 г. № 1202-XII; с изм. и доп. от 3 мая 1996 г. № 440-XIII // ЭТАЛОН. Законодательство Республики Беларусь / Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. – Минск, 2022.

217. Об утверждении Концепции непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи [Электронный ресурс]: постановление М-ва образования Респ. Беларусь, 15 июля 2015 г., № 82 // Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова. – URL: https://www.msu.by/info/ovrsm/norm_dok/konc_nvdm.pdf (дата обращения 12.01.2022).

218. Ожегов С. И. Словарь русского языка: Ок. 57000 слов / Под ред. чл.-корр АН СССР Н. Ю. Шведовой. – 18 изд., стереотип. – М.: Рус.яз, 1986. – 797 с.

219. Орлов А. Б. Изучение психологических предпосылок развития склонностей к профессионально трудовой деятельности (на материале профтехучилищ): автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07; Акад. пед. наук СССР, Науч.-исслед. ин-т общ. и пед. психологии. – М., 1978. – 17 с.

220. Орлов Ю. М. Самосознание и самовоспитание характера: беседы психолога со старшеклассниками: кн. для учащихся. – М.: Просвещение, 1987. – 223 с.

221. Осницкий А. К. Структура, содержание и функции регуляторного опыта человека: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01. – М., 2001. – 370 л.

222. Осницкий А. К. Умения саморегуляции в профессиональном самоопределении учащихся // Вопр. психологии. – 1992. – № 1/2. – С. 52–59.

223. Пасанецкая Л. Б. Некоторые аспекты динамики временной перспективы // Психологическая наука и образование. – 1998. – № 2. – С. 53–56.

224. Патяева Е. Ю. Мотивация учения: заданное, стихийное и самоопределяемое учение // Современная психология мотивации: сб. ст. / под ред. Д. А. Леонтьева. – М., 2002. – С. 289–313.

225. Пауэр Ф. К., Хиггинс Э., Кольберг Л. Подход Лоуренса Кольберга к нравственному воспитанию // Психол. журн. – 1992. – Т. 13, № 3. – С. 175–182.

226. Пахальян В. Э. Общение со взрослыми в ранней юности // Психология формирования личности и проблемы обучения: сб. науч. тр. / Акад. пед. наук СССР, Науч.-исслед. ин-т общ. педагогики, под ред. Д. Б. Эльконина, И. В. Дубровиной. – М., 1980. – С. 111–116.

227. Пахомов А. П. Методика «Незаконченные предложения» Сакса-Леви как учебное пособие // Эксперим. психология. – 2012. – Т. 5, № 4. – С. 99–116.

228. Педагогическая психология: учеб. пособие / под ред. Л. А. Регуш, А. В. Орловой. – М. [и др.]: Питер, 2008. – 414 с.

229. Пергаменщик Л. А. Психодиагностика и психокоррекция в воспитательном процессе: учеб. пособие. – Минск: [б. и.], 1992. – 152 с.

230. Пергаменщик Л. А., Пузыревич Н. Л. «Шкала экзистенции» А. Лэнгле, К. Орплер для подростков: процесс и результаты адаптации // Психол. диагностика. – 2011. – № 1. – С. 95–119.

231. Платонов К. К. Краткий словарь системы психологических понятий: [учеб. пособие]. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Высш. шк., 1974. – 174 с.

232. Платонов К. К. Проблемы способностей. – М.: Наука, 1972. – 312 с.

233. Платонов К. К. Система психологии и теория отражения. – М.: Наука, 1982. – 309 с.

234. Поваренков Ю. П. Психологическое содержание профессионального становления человека. – М.: Ун-т рос. акад. образования, 2002. – 159 с.

235. Пойа Д. Как решать задачу: пособие для учителей: пер. с англ.; под ред. Ю. М. Гайдука. – М.: Учпедгиз, 1959. – 207 с.

236. Полетаева В. А. Об уровнях развития в самовоспитании у старших школьников // Проблемы формирования социогенных потребностей: материалы I Всесоюзной конференции 4-7 ноября 1974. – Тбилиси, 1974. – С. 284–287.

237. Поливанова К. Н. Психология возрастных кризисов: учеб. пособие. – М.: Академия, 2000. – 180 с.

238. Пономарев Я. А. Знания, мышление и умственное развитие. – М.: Просвещение, 1967. – 264 с.

239. Попова О. С. Психологическое сопровождение развития личности учащихся в процессе профессионально-технического и среднего специального образования: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07; Моск. психол.-соц. ун-т. – М., 2013. – 45 с.

240. Программа непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи на 2021–2025 гг. [Электронный ресурс]: постановление М-ва образования, 30 дек. 2020 г., № 312 // Национальный институт образования. – URL: <https://adu.by/images/2021/03/programma-vospitaniya-2021-2025.pdf> (дата обращения 12.01.2022).

241. Пряжников Н. С. Методы активизации профессионального и личностного самоопределения: учеб.-метод. пособие. – М.: Моск. психол.-соц. ин-т; Воронеж: Модэк, 2002. – 392 с.

242. Психологические особенности самосознания подростка / М. И. Боришевский [и др.]; под ред. М.И. Боришевского. – Киев: Вищ. шк., 1980. – 168 с.

243. Психологический словарь / редкол. В. В. Давыдов [и др.]. – [2-е изд., перераб. и доп.]. – М.: Педагогика-Пресс, 1999. – 439 с.

244. Психология подростка: практикум: тесты, методики для психологов, педагогов, родителей / сост.: С. Костромина, А. Реан; под ред. А. А. Реана. – СПб.: Прайм-Еврознак; М.: Олма-Пресс, 2003. – 124 с.

245. Психология человека от рождения до смерти: младенчество, детство, юность, взрослость, старость: [учебник] / В. А. Аверин [и др.]; под общ. ред. А. А. Реана. – СПб.: Прайм-Еврознак; Нева; М.: Олма-Пресс, 2002. – 652 с.

246. Психология: словарь / В. В. Абраменкова [и др.]; под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.

247. Психолого-педагогические аспекты развития личности / О. И. Венско [и др.]; науч. ред.: Л. В. Маришук, О. К. Шульга; отв. ред. А. И. Янчий. – Гродно: ЮрСаПринт, 2017. – 228 с.

248. Психолого-педагогический словарь / сост. Е. С. Рапацевич. –

Минск: Современ. слово, 2006. – 925 с.

249. Пушкин В. Н. Психологические возможности человека. – М.: Знание, 1972. – 64 с. – (Народный университет. Педагогический факультет; вып. 7).

250. Реан А. А. Социальная педагогическая психология: учеб. пособие / А. А. Реан, Я. Л. Коломинский. – СПб.: Питер, 1999. – 409 с.

251. Реан А. А., Бордовская Н. В., Розум С. И. Психология и педагогика: учебник; под общ. ред. А. А. Реана. – М. [и др.]: Питер, 2005. – 432 с.

252. Ребер А. Большой толковый психологический словарь: в 2 т.: [пер. с англ.]. – М.: Вече: АСТ, 2003. – Т. 1: А – О. – 591 с.

253. Ребер А. Большой толковый психологический словарь: в 2 т.: [пер. с англ.]. – М.: Вече: АСТ, 2003. – Т. 2: П – Я. – 559 с.

254. Регуш Л. А. Психология прогнозирования: успехи в познании будущего. – СПб.: Речь, 2003. – 351 с.

255. Рожков М. И. Концептуальные идеи, труды, ученики. – Ярославль: Яросл. гос. пед. ун-т, 2016. – 153 с.

256. Рогановский, Н. М. Методика преподавания математики в средней школе : учебное пособие : в 2 ч. / Н. М. Рогановский, Е. Н. Рогановская. – Могилев : МГУ имени А. А. Кулешова, 2010. – Ч. 1 : Общие основы методики преподавания математики (общая методика). – 312 с.

257. Рубинштейн С. Л. Принцип творческой самодеятельности: к философским основам современной педагогики // Вопр. психологии. – 1986. – № 4. – С. 101–109.

258. Рубинштейн С. Л. Основная задача и метод психологического исследования мышления // Хрестоматия по общей психологии: психология мышления: учеб. пособие / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. В. Петухова. – М., 1981. – С. 281–288.

259. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: учеб. пособие. – СПб. [и др.]: Питер, 2006. – 705 с.

260. Рубинштейн С. Л. Проблемы способностей и вопросы психологической теории // Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М., 1959. – С. 220–235.

261. Рубинштейн С. Л. Психологическая наука и дело воспитания // Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М., 1973. – С. 183–193.

262. Рувинский Л. И., Соловьева А. Е. Психология самовоспитания: [учеб. пособие]. – М.: Просвещение, 1982. – 141 с.

263. Самохвалова А. Г. Ступени самовоспитания: учеб.-метод. пособие. – Кострома: Костром. гос. ун-т, 2017. – 183 с.

264. Сапожникова Л. С. Воспитание нравственного поведения подростков // *Вопр. психологии.* – 1985. – № 1. – С. 50–56.

265. Сапожникова Л. С. Формирование у подростков стремления к самовоспитанию // *Совет педагогика.* – 1967. – № 5. – С. 103–116.

266. Селевко Г. К. Руководство по организации самовоспитания школьников: [сб. ст.]. – М.: Нар. образование, 1999. – 135 с. – (Школьные технологии: науч.-практ. журн. для shk. технолога (завуча); № 6). (Профессиональная библиотека учителя).

267. Селиванов В. И., Гаврилина С. А. Взаимосвязь воли и самоконтроля в учебной деятельности студентов // *Психол. журн.* – 1991. – Т. 12, № 5. – С. 44–51.

268. Селигман М. Как научиться оптимизму: измените взгляд на мир и свою жизнь; пер. с англ. – М.: Альпина Паблишер, 2013. – 337 с.

269. Семенов И. Н., Степанов С. Ю. Рефлексия в организации творческого мышления и саморазвития личности // *Вопр. психологии.* – 1983. – № 2. – С. 35–42.

270. Семикин В. В. Психологическая культура в педагогическом взаимодействии: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07; Санкт-Петербург, 2004. – 48 с.

271. Сергиенко Е. А. Психология субъекта: поиски и решения // *Психол. журн.* – 2008. – Т. 29, № 2. – С. 16–28.

272. Сергиенко Е. А. Развитие психологии субъекта и субъект развития // *Психол. журн.* – 2012. – Т. 33, № 1. – С. 7–19.

273. Серенкова В. Ф. Типологические особенности планирования личностного времени // *Гуманистические проблемы психологической теории: [сб. ст.] / Рос. акад. наук, Ин-т психологии; отв. ред.: К. А. Абульханова-Славская, А. В. Брушлинский.* – М., 1995. – С. 192–204.

274. Серль Дж. Р. Природа интенциональных состояний // *Философия, логика, язык: [сб. ст.]: пер. с англ. и нем. / сост. и предисл. В. В. Петрова; общ. ред. Д. П. Горского, В. В. Петрова.* – М., 1987. – С. 96–126.

275. Сеченов И. М. Рефлексы головного мозга // *Избр. произведения: [в 2 т.].* – М., 1952. – Т. 1: Физиология и психология. – С. 7–127.

276. Славина Л. С. Индивидуальный подход к неуспевающим и недисциплинированным ученикам. – М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1958. – 214 с.

277. Славина Л. С. Роль поставленной перед ребенком цели и образованного им самим намерения как мотивов деятельности школьника // *Изучение мотивации поведения детей и подростков: [сб. ст.] / под ред. Л. И. Божович, Л. В. Благоннадежиной.* – М., 1972. – С. 45–80.

278. Славина Л. С. Трудные дети: избр. психол. тр.; под ред. В.Э. Чудновского. – 2-е изд. – М.: Моск. психол.-соц. ин-т; Воронеж: Модэк, 2002. – 428 с.
279. Славская К. А. Мысль в действии (психология мышления). – М.: Политиздат, 1968. – 208 с.
280. Славская К. А. Процесс мышления и актуализация знаний // Вопр. психологии. – 1959. – № 3. – С. 28–43.
281. Слостенин В. А., Каширин В. П. Психология и педагогика: учеб. пособие. – М.: Academia, 2001. – 480 с.
282. Слободчиков В. И., Цукерман Г. А. Генезис рефлексивного сознания в младшем школьном возрасте // Вопр. психологии. – 1990. – № 3. – С. 25–36.
283. Совиньски А. Психолого-педагогические основы самовоспитания учащихся старших классов. – М.: Социум, 2002. – 176 с.
284. Совиньски А. Самовоспитание и его структура (на примере изучения учащихся старших классов) // Акмеология. – 2003. – № 3. – С. 8–12.
285. Солдатова Г. У., Рассказова Е. И., Нестик Т. А. Цифровое поколение России: компетентность и безопасность. – М.: Смысл, 2017. – 375 с.
286. Спиридонова И. А. Влияние локуса контроля на временную перспективу старшеклассников // Современная психология мотивации: сб. ст. / под ред. Д. А. Леонтьева. – М., 2002. – С. 314–326.
287. Спиркин А. Г. Сознание и самосознание. – М.: Политиздат, 1972. – 303 с.
288. Степанов В. Г. Психология трудных школьников: учеб. пособие. – М.: Академия, 1997. – 320 с.
289. Субъектность как показатель личностной зрелости / Л. В. Маришук [и др.]; под науч. ред. Л. В. Маришук. – Брест: Брест. гос. ун-т, 2019. – 193 с.
290. Сумароков А. И. Отношение к самовоспитанию как к ценности у старшеклассников // Проблемы формирования ценностных ориентаций и социальной активности личности: межвуз. сб. науч. тр. / Моск. гос. пед. ин-т; редкол.: В. С. Мухина (отв. ред.) [и др.]. – М., 1986. – С. 101–106.
291. Сураева Г. З. Психологические особенности мотивационно-смысловой интенции личности (социокультурный аспект): дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. – М., 2002. – 157 л.
292. Сухомлинский В. А. Воспитание и самовоспитание // Совет. педагогика. – 1965. – № 12. – С. 23–30.
293. Тайм-менеджмент: управление личным временем: учеб.-метод. материалы / авт.-сост.: М. С. Бойко, А. З. Джанашиа. – Могилев: Могилев. гос. ун-т, 2013. – 29 с.
294. Тайчинов М. Г. Воспитание и самовоспитание школьников: кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1982. – 160 с.

295. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний (психологические основы). – 2-е изд., доп. и испр. – М.: Изд-во Моск. гос. ун-та, 1984. – 344 с.

296. Теплов Б. М. Об объективном методе в психологии // Советская педагогика. – 1952. – № 7. – С. 66–86.

297. Тесова Е. Г. Самовоспитание подростков в процессе педагогического взаимодействия: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Минск, 1999. – 97 л.

298. Толстой Л. Н. Детство. Отрочество. Юность. – М.: АСТ, 2019. – 384 с.

299. Толстых А. В. После детства. – М.: Знание, 1982. – 96 с.

300. Толстых Н. Н. Жизненные планы подростков и юношей // Вопр. психологии. – 1984. – № 3. – С. 79–86.

301. Толстых Н. Н. Использование метода мотивационной индукции для изучения мотивации и временной перспективы будущего // Психол. диагностика. – 2005. – № 3. – С. 77–94.

302. Торхова А. В., Писаренко В. И., Писаренко Е. А. Школа самовоспитания: прогр. и метод. материалы к факультатив. курсу для учащихся 6–8 кл. – Минск: Нац. ин-т образования, 2001. – 154 с.

303. Ушаков Д. Н. Большой толковый словарь современного русского языка. – М.: Альта-принт, 2007. – VIII, 1239 с.

304. Файферман В. В. Психологические особенности функционирования намерений в процессе профессиональной подготовки психологов [Электронный ресурс] // Образовательные практики: амплификация маргинальности: сборник / Белорус. гос. ун-т, Центр проблем развития образования; под ред. А. А. Забирко. – Минск, 2000. – URL: <http://charko.narod.ru/index6.html> (дата обращения 29.10.2021).

305. Файферман В. В. Феномен намерения и психологический механизм его функционирования: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01; Нац. ин-т образования. – Минск, 2003. – 20 с.

306. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка: в 4 т. Т. 3: Муза – Сят: Ок. 5500; пер. с нем. и доп. О. Н. Трубачева. – 4-е изд., стер. – М.: ООО «Издательство Астрель», 2003. – 832 с.

307. Фельдштейн Д. И. Психология становления личности. – М.: Междунар. пед. акад., 1994. – 192 с.

308. Франкл В. Человек в поисках смысла: [сборник]: пер. с англ. и нем.; общ. ред. Л. Я. Гозмана, Д. А. Леонтьева. – М.: Прогресс, 1990. – 366 с.

309. Фрейд З. Психопатология обыденной жизни // Очерки по психологии сексуальности: [сборник: пер. с нем.] / З. Фрейд. – Минск, 1998. – С. 266–274.

310. Фрейдджер Р., Фейдимен Дж. Личность: теории, упражнения, эксперименты; пер.: Е. Будагова [и др.]. – 6-е междунар. изд. – СПб.: Прайм-Евразнак; М.: Олма-Пресс, 2004. – 608 с.

311. Хайдеггер М. Бытие и время; пер. [с нем.] В.В. Бибихина. – М.: Ad Marginem, 1997. – XI, 451 с.

312. Харламенкова Н. Е. Исследование особенностей целеполагания методом проекции // Психол. журн. – 1995. – Т. 16, № 2. – С. 51–59.

313. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность: [в 2 т.: пер. с нем.]. – М.: Педагогика, 1986. – Т. 1. – 406 с.

314. Холодкова О. Г. Предпосылки и генезис стремления к самосовершенствованию как компонента психологической культуры школьника: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. – Барнаул, 2000. – 165 л.

315. Холодная М. А. Когнитивные стили о природе индивидуального ума: учеб. пособие. – 2-е изд. – М. [и др.]: Питер, 2004. – 384 с.

316. Холт Д. Причины детских неудач: [пер. с англ.]. – СПб.: Кристалл: Дельта, 1996. – 442 с.

317. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности: основные положения, исслед. и применение: [пер. с англ.]. – СПб. [и др.]: Питер, 2001. – 606 с.

318. Цукерман Г. А. Психология саморазвития: задача для подростков и их педагогов: пособие. – 2-е изд., доп. – Рига: Эксперимент, 1997. – 276 с.

319. Чеснокова И. И. О психологических основах самовоспитания // Психология формирования и развития личности / отв. ред. Л. И. Анцыферова. – М., 1981. – С. 223–235.

320. Чеснокова И. И. Проблема самосознания в психологии. – М.: Наука, 1977. – 144 с.

321. Чудновский В. Э. Нравственная устойчивость личности: психол. исслед. – М.: Педагогика, 1981. – 208 с.

322. Шавир П. А. К вопросу о взаимосвязи основного и резервного профессиональных намерений старшеклассников // Новые исслед. в психологии. – 1977. – № 1. – С. 89–93.

323. Шалак В. И. Современный контент-анализ: приложения в области: политологии, психологии, социологии, культурологии, экономики, рекламы. – М.: Омега-А, 2004. – 270 с.

324. Шамионов Р. М. Психология субъективного благополучия личности. – Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2004. – 179 с.

325. Шлыкова Т. Ю. Осознание подростками причин успехов и неудач: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. – Минск, 2004. – 156 л.

326. Щукина Г. И. Воспитание и развитие детей // Вопросы воспитания и обучения: лекции по педагогике / под ред. Н. Н. Петухова [и др.]. – М., 1960. – С. 43–67.

327. Щукина Г. И. Выявление уровней развития познавательных интересов учащихся старших подростковых классов // Стимулы и мотивы познавательной деятельности учащейся молодежи: материалы науч. конф. / Владим. гос. пед. ин-т, Каф. педагогики / редкол.: В. П. Шуман (отв. ред.) [и др.]. – Владимир, 1970. – С. 191–195.

328. Щукина М. А. Об онтологическом статусе саморазвития личности // Вопр. психологии. – 2007. – № 4. – С. 107–115.

329. Щукина М. А. Особенности развития субъектности личности в подростковом возрасте: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13; С.-Петерб. гос. ун-т. – СПб., 2004. – 20 с.

330. Щукина М. А. Психология саморазвития личности. – СПб.: С.-Петерб. гос. ун-т, 2015. – 346 с.

331. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды: пробл. возраст. и пед. психологии; под ред. Д. И. Фельдштейна. – М.: Междунар. пед. акад., 1995. – 221 с.

332. Эммонс Р. А. Психология высших устремлений: мотивация и духовность личности; пер. с англ. А. В. Лызова; под ред. Д. А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2004. – 414 с.

333. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис: пер. с англ.; общ. ред. А. В. Толстых. – М.: Прогресс, 1996. – 340 с.

334. Юркевич В. С. Об индивидуальном подходе в воспитании волевых привычек. – М.: Знание, 1986. – 77 с.

335. Ядов В. А. Социологическое исследование (методология, программа, методы). – М.: Наука, 1972. – 240 с.

336. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. – М.: Сентябрь, 1996. – 95 с.

337. Яковлева Е. Л. Психология развития творческого потенциала личности. – М.: Моск. психол.-соц. ин-т: Флинта, 1997. – 222 с.

338. Ясвин В. А. Инструментальная экспертиза в процессе педагогического проектирования школьной среды: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01; Моск. гор. пед. ун-т. – М., 2020. – 45 с.

339. Ясвин В. А. Школа как развивающая среда: моделирование и проектирование образовательной среды. – М.: Ин-т науч. информации и мониторинга РАО, 2010. – 332 с.

340. Ясницкий А. Очерк истории Харьковской школы психологии: период 1931–1936 гг. // Культ.-ист. психология. – 2008. – № 3. – С. 92–102.

341. Adolescence health [Electronic resource] // World Health Organization. – URL: https://www.who.int/health-topics/adolescent-health#tab=tab_1 (дата обращения 22.11.2021).

342. An integrated theory of mind / J. R. Anderson [et al.] // Psychol. Rev. – 2004. – Vol. 111, iss. 4. – P. 1036–1060.

343. Bagozzi R. P., Dholakia U. M. Intentional social action in virtual communities [Electronic resource] // J. of Interactive Marketing. – 2002. – Vol. 16, iss. 2. – URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1094996802701540?via%3Dihub> (дата обращения 14.11.2021).

344. Bratman M. E. Intention, plans and practical reason. – Cambridge; London: Harvard Univ. Press, 1987. – VIII, 200 p.

345. Deci E. L., Ryan R. M. A motivational approach to self: integration in personality // Nebraska symposium on motivation, 1990 / Univ. of Nebraska, Dep. of Psychol.; ed. R. A. Dienstbier. – Lincoln, 1991. – Vol. 38: Perspectives on motivation. – P. 237–288.

346. Dzhanashia A. Origin of intention in self-development // «ISSBD–2014»: the 23rd biennial meeting of the Intern. soc. for the study of behavioral development, 8–14 July, 2014 / East China Normal Univ. – Shanghai, 2014. – P. 325.

347. Emmons R.A. The psychology of ultimate concerns: motivation and spirituality in personality. – New York: Guilford Press, 1999. – IX, 230 p.

348. Gick M.L., Holyoak K.J. Analogical problem solving // Cognitive Psychol. – 1980. – Vol. 12, iss. 3. – P. 306–355.

349. Gili y Gaya S. Curso superior de sintaxis española. – Barcelona: Bibliograf, 1980. – 333 p.

350. Goh D. S., Fuller G. B. Current practices in the assessment of personality and behavior by school psychologists // School Psychol. Rev. – 1983. – Vol. 12, iss. 3. – P. 240–243.

351. Gollwitzer P. M. Planning and coordinating action // The psychology of action: linking cognition and motivation to behavior / ed. by P.M. Gollwitzer, J.A. Bargh. – New York; London, 1996. – P. 283–312.

352. Gollwitzer P. M. The implementation of identity intentions: a motivational-volitional perspective on symbolic self-completion // Motivation, intention, and volition / ed. by F. Halisch, J. Kuhl. – Berlin; New York, 1987. – Chap. 23. – P. 349–369.

353. Heckhausen H., Kuhl J. From wishes to actions: the dead ends and short-cuts on the long way to action // Goal directed behavior: the concept of action in psychology / ed. by M. Frese, J. Sabini. – 1st ed. – Hillsdale, 1985. – Chap. 10. – P. 134–159.

354. Heidegger M. The basic problems of phenomenology; transl. by A. Hofstadter. – Bloomington: Indiana Univ. Press, 1982. – XXXI, 396 p.

355. Intention [Electronic resource] // APA Dictionary of Psychology. – URL: <https://dictionary.apa.org/intention> (дата обращения 17.11.2021).

356. Kuhl J. Motivational Aspects of Achievement Motivation and Learned Helplessness: Toward a Comprehensive Theory of Action Control // Progress in Experimental Personality Research / B. A. Maher, W. B. Maher, eds. New York: Academic Press, 1986. – Vol. 13. – P. 99–171.

357. Kuhl J. Volitional aspects of achievement motivation and learned helplessness: toward a comprehensive theory of action control // Progress in Experimental Personality Research. – 1984. – Vol. 13. – P. 99–171.

358. Kvavilashvili L., Ellis J. Varieties of intention: some distinctions and classifications // Prospective memory: theory and applications / ed. by M. Brandimonte, G. O. Einstein, M. A. McDaniel. – Mahwah, 1996. – P. 23–51.

359. Maddi S. R. Hardiness: the courage to grow from stresses // The J. of Positive Psychol. – 2006. – Vol. 1, iss. 3. – P. 160–168.

360. Maddi S. R. The hardiness enhancing lifestyle program (help) for improving physical, mental, and social wellness // Wellness lecture series / ed. C. Hopper. – Oakland, 1994. – P. 1–18.

361. Münch D. Franz Brentano // Encyclopedia of phenomenology / ed. by L. Embree [et al.]. – Dordrecht; London, 1997. – Vol. 18. – P. 71–75.

362. Nenon T. Martin Heidegger // Encyclopedia of Phenomenology / ed. by L. Embree [et al.]. – Dordrecht; London, 1997. – Vol. 18. – P. 298–304.

363. Nuttin J. Motivation, planning, and action: a relational theory of behavior dynamics. – Leuven: Leuven Univ. Press, [1984]. – VIII, 251 p.

364. Nuttin J., Lens W. Future time perspective and motivation: theory and research method. – Rev. ed. – Leuven: Leuven Univ. Press; Hillsdale: Lawrence Erlbaum Assoc., 1985. – 235 p.

365. Persistence [Electronic resource] // APA Dictionary of Psychology. – URL: <https://dictionary.apa.org/persistence> (дата обращения 28.03.2022).

366. Rotter J. B. Social learning and clinical psychology. – New York: Prentice-Hall, 1954. – XVI, 466 p.

367. Rotter J. B., Lah M. I., Rafferty J. E. Rotter incomplete sentences blank manual. – San Antonio: Psychol. Corp.: Harcourt Brace Jovanovich, 1992. – VII, 256 p.

368. Ryan R. M., Deci E. L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being // American psychologist. – 2000. – Vol. 55. – P. 68–78.

369. Santrock J. W. Adolescence. – 16th ed. – New York: McGraw-Hill Education, 2016. – XXXVI, 475 p.

370. Sapolsky R. M. Why zebras don't get ulcers: a guide to stress, stress related diseases, and coping. – New York: W.H. Freeman, 1994. – XII, 368 p.

371. Searle J. R. Intentionality: an essay in the philosophy of mind. – Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1983. – X, 278 p.

372. Searle J. R. The intentionality of intention and action // Cognitive Science. – 1980. – Vol. 4, iss. 1. – P. 47–70.

373. Self-possession [Electronic resource] // Merriam-Webster. – URL: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/self-possession#:~:text=Definition%20of%20self%2Dpossession,Learn%20More%20About%20self%2Dpossession> (дата обращения 31.03.2022).

374. Seligman M. E. P. Helplessness: on depression, development, and death. – San Francisco: W.H. Freeman, 1975. – XV, 250 p.

375. Strive (v.) [Electronic resource] // Online Etymology Dictionary. – URL: <https://www.etymonline.com/word/strive> (дата обращения 02.09.2022).

376. Strive etymology [Electronic resource] // Etymologeek. – URL: <https://etymologeek.com/eng/strive> (дата обращения 02.09.2022).

377. Welsh M. C., Pennington B. F., Groisser D. B. A normative developmental study of executive function: a window on prefrontal function in children // Developmental Neuropsychol. – 1991. – Vol. 7, iss. 2. – P. 131–149.

ПРИЛОЖЕНИЯ

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Программа факультативных занятий для учащихся ЭГ (7-9 классы) «Сделай себя сам»

Пояснительная записка

Программа предназначена для подростков в возрасте от 13 до 16 лет и направлена на развитие устойчивости намерения заниматься самовоспитанием. В содержание программы входят упражнения, направленные на актуализацию намерений подростков заниматься самовоспитанием, опыта саморегуляции, развитие действий планирования в различных формах, самоотчета как способа анализа причин успехов и неудач. Программа предусматривает применение методики «Подсказки», представляющей собой синтез подходов Ф. И. Иващенко, Д. Поля, К. А. Славской к пониманию прошлого опыта учащихся и его актуализации педагогом посредством структурирования и дозирования «подсказок», в зависимости от уровня вовлеченности подростков в самовоспитание, либо испытываемых ими затруднений. «Подсказка» представляет собой процесс актуализации знаний и прошлого опыта саморегуляции учащегося для решения затруднения в выполнении самовоспитательного действия. Непрямые «подсказки» определяют только направление анализа подростком своей индивидуальной задачи по реализации намерения в самовоспитании, а ее осуществление принадлежит самому подростку. Такой подход к сопровождению подростков с разным уровнем вовлеченности в самовоспитание позволяет взрослому сообществу важнейшие условия становления субъектности через самовоспитание – сохранение аутентичности намерения в самовоспитании и самостоятельности подростка в поиске способов его реализации.

Цель: развить у подростков умения планирования и самоотчета с определением причин успехов и неудач.

Задачи:

- дать определение действиям планирования и самоотчета, показать разнообразие их вариаций и форм;
- отработать техники составления плана, самоотчета и его использования;
- развить навыки сопоставления собственных действий запланированному;

– сформировать рефлексивные оценочные действия по поиску основных причин успехов и неудач в выполнении плана.

Продолжительность: программа тренинга рассчитана на 22 академических часа.

Методы и формы работы: дискуссия, работа в мини-группах, игры (интерактивные), методы, направленные на развитие самопознания и самовыражения, кейс-метод, мозговой штурм, методика «Подсказки».

Ожидаемый результат: участники тренинга

- осознают важность и необходимость составления плана, выполнения самоотчета для достижения цели, результат, который отложен во времени;
- овладеют различными формами планирования и ведения самоотчета;
- осознают необходимость поиска причин успехов/неудач в достижении цели.

Таблица 1.1 – Учебно-тематический план факультатива «Сделай себя сам»

Тема занятия	Содержание	Количество академических часов
1. «В контакте»	1. Знакомство. Описание программы факультатива 2. Выработка норм и правил группового взаимодействия 3. «Считается только то, что внутри» / «Кинороль»	2
2. «Мои цели»	1. «Я в будущем: мои желания и цели» 2. «Возможности-невозможности» (карта препятствий) 3. «Плюсы и минусы конфликта»	2
3. «Планирование: как, когда и что»	1. «Встаньте, если...» 2. «Моя цель и план» 3. «Разноцветные планы» 4. «Что будет, если...»	8
4. «Мои действия»	1. «Довольный – сердитый» 2. «Что мешает, что помогает» 3. «Сделано-не сделано: чек-лист достижений» 4. «Мишень»	4
5. «Взгляд назад: как, когда и что»	1. «Было-стало» 2. «Наблюдательная выпшка» 3. Рекомендации – как все делать самому	6

Программа факультативных занятий для учащихся КГ (7-9 классы) «Школа – пространство без конфликтов»

Пояснительная записка

Программа предназначена для подростков в возрасте от 14 до 16 лет и направлена на развитие навыков предотвращения насилия и разрешения конфликтов. В содержание программы входят упражнения, направленные на выявление актуальных для целевой аудитории конфликтов, анализ их причин и поиск эффективных стратегий совладания с ними. Также в рамках программы предусмотрены популяризация медиативной технологии и создание условий для ее внедрения в практику урегулирования школьных конфликтов путем развития мотивации у подростков овладеть медиативными навыками. Это целесообразно по нескольким причинам: во-первых, медиация формирует навыки конструктивного взаимодействия в конфликтах, что способствует созданию благоприятной обстановки в учебных заведениях и формирует важные коммуникативные навыки для дальнейшей жизнедеятельности подростков; во-вторых, медиация формирует культуру открытого обсуждения возникающих вопросов, благодаря чему появляется возможность вовремя обнаружить и разрешить существующие противоречия. Опыт показывает высокую эффективность подобного рода программ, которые не только воспитывают подростков, но и дают им ощущение значимости.

Цель: сформировать у подростков навыки конструктивного общения и ненасильственного взаимодействия в конфликте.

Задачи:

- дать определение понятию конфликт и обсудить наиболее эффективные стратегии его разрешения;
- отработать техники выхода из конфликтной ситуации;
- сформировать навык использования открытых вопросов для понимания собеседника;
- обозначить роль эмпатии в жизни человека, развить умение понимать партнера;
- сформировать убеждение о необходимости контролировать и регулировать свое эмоциональное состояние;
- обучить приемлемым способам разрядки гнева и агрессии;
- сформировать опыт участия в переговорном процессе, оценить эффективность использования различных стратегий ведения переговоров;

– сформировать интерес к деятельности медиатора.

Продолжительность: программа тренинга рассчитана на 22 академических часа

Методы и формы работы: дискуссия, работа в мини-группах, игры (интерактивные, ролевые), медиативные техники, методы, направленные на развитие социальной перцепции, кейс-метод, мозговой штурм.

Ожидаемый результат: участники тренинга

- осознают важность открытого обсуждения сложных ситуаций;
- овладеют методами конструктивного поведения в конфликте;
- осознают необходимость проявлять терпимость к противоположному мнению;
- заинтересуются обучением медиации.

Таблица 2.1 – Учебно-тематический план факультатива «Школа – пространство без конфликтов»

Тема занятия	Содержание деятельности	Количество академических часов
1. «В контакте»	1. Знакомство «Две правды, одна ложь» 2. Описание программы тренинга 3. Выработка норм и правил группового взаимодействия 4. «Считается только то, что внутри» / «Кинороль»	2
2. «Внимание: конфликт!»	1. «Гласные-согласные» 2. «Что такое конфликт?» 3. «Письмо губернатору города» 4. «Достойный ответ» 5. «Пум-пум-пум» 6. «Плюсы и минусы конфликта»	4
3. «Понимание – путь к крепким отношениям»	1. «Встаньте, если ...» 2. «Встреча двух цивилизаций» 3. «Сплетня» 4. «Никто не может заставить вас чувствовать себя униженными без вашего на то согласия»	4
4. «No stress»	1. «Довольный – сердитый» 2. «Стенка на стенку» 3. «Петербургская художница» 4. «Я говорю – нет» 5. «Мишень»	4
5. «Договоримся?»	1. «Составь фигуру» 2. «Балда и черти» 3. «Рекомендации по ведению переговоров» 4. Работа в кейсах.	4
6. «Медиатор! Кто? Где? Когда?»	1. «Медиатор? А кто он?» 2. «Ковер мира» 3. «Подарок на память» 4. «Рефлексия в картинках»	4

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие	3
Введение	9
Глава 1. Намерение подростка заниматься самовоспитанием – иллюзия или реальность	16
1.1 Понятие намерения, его структура и функции	16
1.2 Как изучать намерение: возможные подходы	26
1.3 О том, как использовалась методика Ж. Нюттена: для любознательных	36
1.4 Немного о нашем опроснике	40
1.5 Намерение не выполняется, почему? При чем здесь воля?	45
1.6 О вовлеченности старших подростков в самовоспитание	54
1.7. Интернальность / экстернальность = успешность, неуспешность?	63
1.8 Кто такой подросток? Границы возраста	79
1.9 Психологические аспекты воспитания и самовоспитания	89
Глава 2. О том, как мы доказывали и доказали свою правоту (экспериментальная работа)	113
2.1 Формирующие эксперименты и обоснование методики «Подсказки»	113
2.2 Научился ли я планировать? О результатах применения программы «Сделай себя сам»	122
2.3 Запланировать и выполнить – не всегда получается	130
2.4 Угасание намерения заниматься самовоспитанием, его причины (по самоотчетам учащихся)	139
2.5 О позитивных изменениях личности подростков, занимавшихся самовоспитанием	144
2.5.1 О динамике субъективного контроля	144
2.5.2 О динамике волевого самоконтроля	152
Заключение	166
Список использованных источников	170
Приложения	198

ДЛЯ ЗАМЕТОК

Электронный архив библиотеки МГУ имени А.А. Кулешова

Учебное издание

Джанашиа Арсений Зурабович
Маришук Людмила Владимировна

НАМЕРЕНИЕ СТАРШЕГО ПОДРОСТКА
ЗАНИМАТЬСЯ САМОВОСПИТАНИЕМ:
ФОРМИРОВАНИЕ ЕГО УСТОЙЧИВОСТИ

Монография

Технический редактор *А. Г. Роскач*
Компьютерная верстка *Н. Г. Алешко*
Корректор *И. Г. Коржова*

Подписано в печать 25.09.2025
Формат 60х84/16. Гарнитура Times New Roman Сут.
Усл.-печ. л. 11,8. Уч.-изд. л. 12,7. тираж 70 экз. Заказ № 171.

Учреждение образования “Могилевский государственный университет
имени А.А. Кулешова”, 212022, Могилев, Космонавтов, 1
Свидетельство ГРИИРПИ № 1/131 от 03.01.2014 г.

Отпечатано в издательском отделе
МГУ имени А. А. Кулешова. 212022, Могилев, Космонавтов, 1