

ФОРМИРОВАНИЕ У ПОДРОСТКОВ ДЕЙСТВИЙ ПО РЕАЛИЗАЦИИ НАМЕРЕНИЯ ЗАНИМАТЬСЯ САМОВОСПИТАНИЕМ

Джанашина А.З., г. Могилев, Беларусь

Резюме: данная статья посвящена проблеме превращения намерения подростка заниматься самовоспитанием в реальную цель.

Ключевые слова: школьное обучение, подросток, намерение, самовоспитание.

Одна из главных целей школьного обучения – вооружение учащихся возможно большим объемом знаний, умений и навыков. Однако не последнее место сегодня должна занимать работа по формированию за годы обучения системы саморегуляции и субъектного отношения школьников к своим действиям и поступкам. Важнейшей задачей школы является максимально задействовать внутренний потенциал учащихся. Самая совершенная система образования не способна решить эту задачу до тех пор, пока воспитуемый из пассивного объекта не станет активным участником становления своей личности. Наиболее широкие возможности в становлении субъектности имеет подросток в силу новообразований возраста: развития самосознания и его компонентов, способность к рефлексивным действиям, стремление к саморазвитию. Очевидной становится актуальность изучения внутренней активности подростков, которая проявляется в образуемых ими намерениями в такой новой и важной деятельности как самовоспитание. Актуальным выступает и изучение причин угасания таких намерений, поскольку подростки, испытывая ряд неудач в работе над собой, прекращают ее. Поддержка подростков в их намерении работать над собой стимулирует осознание ими причин своих успехов и неудач в самоизменении способностей, поступков, происходит обогащение их опыта саморегулирования, психологической культуры в целом. В конечном итоге, все это способствует становлению подростка как субъекта деятельности и поведения, что в дальнейшем облегчит ему выбор способа жизни: «над потоком» или «в потоке» [9].

Наряду с планированием, важным компонентом и актом самовоспитания является самоконтроль, основывающийся на самонаблюдении и самооценивании. Б.М. Теплов отмечал, что самонаблюдение, как выраженное в словесном отчете осознание своих действий и переживаний, есть важнейший факт: «Человек не способный к самонаблюдению, не может отвечать за свои действия и поступки. Без самонаблюдения не возможен ни самоконтроль, ни самовоспитание» [11, с. 85]. Самооценивание и самоконтроль в структуре деятельности выступают как регуляторное звено, функция которого – оценка текущих и конечных результатов относительно системы принятой субъектом цели и критериев успеха. Однако в самовоспитании, по нашему мнению, функции самоконтроля несколько шире: помимо того, что он – звено саморегуляции, а также может выступать и средством самовоспитания, когда субъект осознает тот факт, что он объект собственного контроля.

Оценочное действие, лежащее в основе самоконтроля, «закрывает» процесс самовоспитания, превращает его в систему. Достижение цели во многом обеспечивается благодаря возможности корректирования плана действий, программы в целом. О.А. Конопкин отмечал, что «именно оценка субъектом результатов своей деятельности выступает предпосылкой того, что деятельность является не просто «целенаправленной», но и «целодостигающей»» [6, с. 219]. Выпадение самоконтроля как звена структуры самовоспитательной деятельности «делает ее прерывной, ведет к ее затуханию» [4, с. 40]. Согласно авторам, использование подростками самоотчета как самовоспитательного действия заметно стабилизирует их работу над собой, активизирует рефлексивные процессы, направленные на оценивание собственных действий в настоящее время и в прошлом. Нередко причиной прекращения подростками работы над собой является, во-первых, отсутствие навыков по осуществлению самоконтроля, а во-вторых – отсутствие внутреннего побуждения к постоянному контролю собственными действиями, поступками [2].

Проведение пробных экспериментов указало на затруднения, которые испытывают подростки в реализации своих намерений работать над собой, которые проявлялись в виде вопросов, респик при практическом составлении плана и отчета о его выполнении [3]. Для снятия трудностей была разработана методика подсказки того, какого рода действия надо включать в план. Эта

методика частично сходна с методикой подсказки, разработанная С.Л. Рубинштейном для развития способностей (1959). В нашем исследовании в качестве подсказки учащимся служили различные примеры из их жизненного опыта. Это были непрямые подсказки, так как подросткам предлагалось запланировать для себя подобные действия во взаимоотношениях со взрослыми (учителями, родителями), ровесниками. Такого содействия было достаточно, чтобы учащийся назвал, что именно он намерен изменить в своем поведении или учебной деятельности. Таким образом, в контексте настоящего исследования содействие выступает как помощь в форме косвенной подсказки подростку в реализации своих намерений заниматься самовоспитанием: 1. планирование учащимся необходимых самовоспитательных действий; 2. самоотчет о выполнении запланированного, включающий оценку подростками успешности действий по реализации плана с указанием причин успехов/неуспехов; 3. использование жизненного опыта испытуемых в качестве лагладности. Совершение подростком первого действия было началом превращения его намерения в реальную цель; второе стимулировало анализ и осознание своих действий по реализации намерений; третье – осознание уже имеющихся привычных действий и при необходимости их коррекция.

Основной формирующий эксперимент был проведен в естественных условиях по следующей схеме. Из учащихся, желающих принять участие в эксперименте, были организованы две группы испытуемых – экспериментальная (62 человека) и контрольная (55 человек). До и после эксперимента в обеих группах был проведен опрос о самовоспитании и дальнейших планах испытуемых, уровня субъективного контроля (по Е.Ф. Бажину, Е.А. Гольянкиной и А.М. Эткинду) и волевого самоконтроля (по А.Г. Зверкову, Е.В. Эйджману). Затем только учащиеся экспериментальной группы обучали с помощью методики подсказок практическому составлению плана по самовоспитанию и через три месяца – составлению самоотчета о практическом выполнении его, т.е. формировались самовоспитательные действия, которых у подростка нет или недостаточно развиты, а именно: самостоятельная формулировка цели, планирование работы над собой, самооценивание результатов, выявление причин неудач, использование собственного опыта. В качестве независимой переменной выступило содействие экспериментатора при максимуме самостоятельности испытуемого (например, подсказка при встрече его с затруднениями, обращение к его опыту и др.). Зависимой переменной – самовоспитательные действия подростка.

Эффективность независимой переменной проверялась путем сравнения уровня самовоспитания, уровня субъективного контроля, волевого самоконтроля «до» и «после» воздействия в экспериментальной и контрольной группах. Задача различий между констатирующим и контрольным срезами в группах по одним и тем же показателям за время проведения эксперимента рассчитывалась с помощью математико-статистических методов (*T*-критерия Вилкоксона, критерий *U* Манна-Уитни). Выбор последних двух методик мы обосновываем тем, что намерение по определению включает в себя аффективный и интеллектуальный компоненты (аффективный компонент выполняет функцию побуждения к потребности в достижении, интеллектуальный – отвечает за планирование реализации потребности) [1], следовательно, уровень развития этих компонентов определяет побудительную силу намерения и его реализуемость. Приведенные методики являются наиболее адекватными для измерения готовности человека к реализации намерения, особенно в такой специфической деятельности, как самовоспитание, результат которой отложен во времени. В связи с данным положением мы ограничили измерением главных составляющих намерения, а именно уровня субъективного контроля и уровня волевого самоконтроля.

Начальным этапом была организация практического планирования подростками самовоспитательных действий: им предлагалось самостоятельно спланировать самовоспитательные действия на учебную четверть. В инструкции оговаривалась область планирования – взаимоотношения со взрослыми (учителями и родителями), со сверстниками.

В ходе наблюдения за подростками во время планирования было замечено, что трудности в планировании чаще испытывали испытуемые со средним и низким уровнем самовоспитательной работы. В таких случаях, в рамках методики «подсказки», а также согласно подходу, разработанному Ф.И. Иващенко, мы обращались к опыту испытуемых в зависимости от той сферы жизнедеятельности, в которую они направляли самовоспитательные действия – учение, взаимоотношения со взрослыми, сверстниками [5]. Им предлагалось вспомнить, как они поступают в случаях затруднения, например: «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?», «Ты встретил своего учителя в магазине или на улице. Ты с ним поздоровался?», «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 неправ. Как себя поведешь?» и др.

По истечении 3-х месяцев среди испытуемых экспериментальной группы был организован письменный самоотчет. Цель данной процедуры состояла в следующем:

1. в результате оценивания испытуемыми выполнения ими запланированных самовоспитательных действий и общей успешности всей работы: активизировать рефлексивные процессы;

2. стимулировать поиск и осознание подростками причин успехов и неудач в исполнении планов;

3. показать им необходимость и значение контроля своих поступков в достижении своих целей, в работе над собой.

После обработки бланки планов и самоотчетов возвращались испытуемым.

Качественный и количественный анализ полученных в результате эксперимента данных позволяет утверждать, что разработанная нами схема изучения намерений подростков заниматься самовоспитанием и содействии в реализации их является достаточно эффективной. В ходе статистических расчетов были обнаружены значимые различия между испытуемыми экспериментальной и контрольной группы по уровню самовоспитания, по уровням волевого самоконтроля ($U = 4,52$, при $p \leq 0,05$), настойчивости ($U = 4,8$, при $p \leq 0,05$), самообладания ($U = 4,7$, при $p \leq 0,05$). Таким образом, в результате формирующего эксперимента, проходившего в естественных условиях, выявилась тенденция к изменению уровня самоконтроля, настойчивости и самообладания испытуемых экспериментальной группы в сторону его повышения, что подтверждает эффективность разработанной нами программы содействия подросткам в превращение их намерений в реальные цели. Обнаруженные изменения указывают на повышение устойчивости намерений испытуемых, а также на изменение позиции к самим себе: от пассивной к активной.

Выявлены различия между экспериментальной и контрольной группой по уровню интернальности в области достижений ($U = 3,17$, при $p \leq 0,05$) и уровню интернальности в области неудач ($U = 3,81$; $p \leq 0,05$). Изменение уровня субъективного контроля в сторону интернальности среди испытуемых экспериментальной группы указывает на изменение их отношения к успехам и неудачам в реализации своих намерений в работе над собой. Вероятно, произошло более полное осознание ими значения собственных усилий в достижении целей, а также на осознание подростками причин своих успехов и неудач. В итоге, такое смещение локализации контроля приводит к повышению устойчивости намерения подростков заниматься самовоспитанием.

Таким образом, эксперимент позволил создать внешние условия для работы подростков над собой: в целеформулировании, планировании действий, оценке результатов, что, в итоге, обеспечило им успешность этих проб в общую систему их осознанного саморегулирования, в их рефлексивный опыт. Произошли значительные положительные изменения компонентов намерения, показателем чего стали повышение уровня волевого самоконтроля и настойчивости, а также смещение локуса контроля в сторону интернальности. Следовательно, можно предполагать, что при содействии подростку в реализации его намерения он одновременно развивается и как субъект, с ее помощью становится возможным поставить его в положение субъекта деятельности и поведения, перевести его из состояния «еще только намерен» в состояние «уже действует».

Список использованных источников

1. Большой психологический словарь / Под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко, 3-е изд., доп. и перераб. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2006. – 672 с.
2. Боринешский, М.И. Развитие саморегуляции поведения школьников: дисс. в форме научного доклада ... д-ра психол. наук: 19.00.07 / М.И. Боринешский, Киев, 1992. – 77 с.
3. Джанашиа, А.З. Методика изучения намерения подростков заниматься самовоспитанием / А.З. Джанашиа // Психологический журнал. – 2008. – №4. – С. 3-9.
4. Иващенко, А.В. Самовоспитание старшеклассников: методология, теория, практика / А.В. Иващенко, А.Я. Совиынски. – М.: Рос. ун-т дружбы народов, 2004. – 165 с.
5. Иващенко, Ф.И. Собственный опыт школьника как зона его ближайшего развития / Ф.И. Иващенко // Психология. – 2008. – №1. – С. 10-14.
6. Конопкин, О.А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека (структурно-функциональный аспект) / О.А. Конопкин // Вопросы психологии. – 1995. – №1. – С. 5-12.
7. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М., 2004. – 352 с.
8. Осницкий, А.К. Структура, содержание и функции регуляторного опыта человека: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01 / А.К. Осницкий. – М., 2001. – 373 л.
9. Рубинштейн, С.Л. Принцип творческой самодетельности: К философским основам современной педагогики / С.Л. Рубинштейн // Вопросы психологии. – 1986. – №4. – С. 101-109.
10. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2006. – 713 с.
11. Теплов, Б.М. Об объективном методе в психологии / Б.М. Теплов // Советская педагогика. – 1952. – № 7.