

МЕТОДИКА ИЗУЧЕНИЯ НАМЕРЕНИЯ ПОДРОСТКОВ ЗАНИМАТЬСЯ САМОВОСПИТАНИЕМ*

А.З. ДЖАНАШИА, аспирант кафедры психологии БГПУ®

Становление самовоспитательной деятельности подростков позволяет изучить особенности их мотивов в работе над собой, появление и реализацию намерений в самоизменении. Констатируется отсутствие методик, прямо направленных на изучение намерений подростков работать над собой. Описаны пробные эксперименты, по результатам которых предложена методика содействия намерениям подростков заниматься самовоспитанием с учетом специфики деятельности и возрастных особенностей испытуемых: процедура самостоятельного планирования с опорой на их опыт как зону ближайшего развития, а также самоконтроль в виде письменного самоотчета. Установлено, что наиболее сложным для подростков оказались подбор способов реализации намерений и установление причин, которые определили успех или неуспех в работе над собой.

Ключевые слова: подросток, намерение, содействие, самовоспитательные действия, планирование, самоотчет, опыт, зона ближайшего развития.

Достижение цели самовоспитания, как и в любой другой деятельности, предполагает реализацию ряда промежуточных целей, которые, в свою очередь, не всегда похожи на конечную [1]. Для этого необходима программа самовоспитания, составление детального ее плана. С.Л. Рубинштейн писал: «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» [2, с. 601]. План есть реальное оформление самого намерения с помощью речи. Для определения эффективности действий и корректировки плана необходим *преднамеренный* самоконтроль, в основе которого лежит оценка субъекта. Оценочное действие «закрывает» процесс самовоспитания, превращает его в систему. Достижение цели во многом обеспечивается благодаря возможности корректирования плана действий, программы в целом, на основе оценки результатов деятельности: «Именно оценка субъектом результатов своей деятельности выступает предпосылкой того, что деятельность является не просто «целенаправленной», но и «целедостигающей»» [3, с. 219].

Целью статьи является описание результатов пробных экспериментов, направленных на

разработку методики изучения намерений подростков заниматься самовоспитанием. Какие-либо подходы, прямо направленные на изучение намерений подростков работать над собой, отсутствуют. В построении методики мы исходили из того, что самовоспитание является таким же видом деятельности, как и любой другой, например, труд, учебная деятельность, и его структура тождественна общей замкнутой структуре деятельности: мотивы и цели, программа действий, самоконтроль, самооценивание [4]. Самовоспитание состоит из ряда действий различной сложности и доступности, особенно для детей. Для того чтобы изучить реализацию намерений подростков, необходимо выделить те действия, выполнить которые ребенок самостоятельно не может в силу их специфичности. Эти действия доступны для учета и анализа.

Изучение психологических механизмов самовоспитания затрудняется его спецификой. Во-первых, это работа над собой по своей сути внутренний процесс, проявляющийся в действиях, поступках, поведении, не всегда осознаваемых учащимися. Во-вторых, самовоспитание подростков имеет глубоко интимный характер, так как в большинстве случаев работа над собой направлена на преодоление неудовлетворенности в важных сферах жизнедеятельности (во взаимоотношениях со сверстниками,

* Статья поступила в редакцию 8 июля 2008 года.

взрослыми: учителями и родителями), связана с мечтами, желаниями, т.е. на сокращение расстояния от Я-реального до Я-идеального. Поскольку в основе самовоспитания лежат рефлексивные действия, что отмечено многими психологами (М.И. Боришевский, А.К. Осницкий, Е.А. Климов, Л.Р. Нигматзянова), наше внимание привлекли методики, в которых в наибольшей мере представлено изучение этих процессов. Это субъектно-рефлексивный анализ планирования и выполнения дел А.К. Осницкого–М.В. Воробьевой [5] и методика мотивационной индукции Ж. Нюттена *Metode d'Induction Motivationale* (далее – МИМ)[6].

Ранее все попытки разработать исследование психологического аспекта самовоспитания сталкивались с неумением учащегося самостоятельно организовать работу над собой, особенно на первых этапах [7]. Как показали серии пробных опросов и бесед с младшими и старшими подростками, наиболее эффективной стратегией в становлении подростка как субъекта деятельности и поведения является сотрудничество в самовоспитании со взрослым. Видом такого сотрудничества выступает содействие в работе над собой.

Целью экспериментальных проб являлась разработка адекватной методики изучения намерений подростков, которая была бы компактной и отвечала следующим требованиям:

- выявить и проверить средства, которые помогли бы исследователю изучить намерение подростков;
- содействовали подросткам реализовать эти намерения;
- стимулировали осознание испытуемым уже имеющегося у него, но не осознаваемого опыта саморегуляции своего поведения.

В результате такого сотрудничества и реализуется идея поддержки намерений подростка заниматься самовоспитанием.

Методика А.К. Осницкого–М.В. Воробьевой построена на основе общей концептуальной модели процесса осознанной саморегуляции, разработанной О.А. Конопкиным, и представлена в виде взаимосвязанных звеньев: цель деятельности, программа действий, система субъективных критериев достижения цели, контроль и оценка реальных результатов, решение о коррекции системы саморегулирования [5]. Авторы придали своей методике диагностико-формирующий характер. Ее первоочередная

цель – общепсихологическая: изучение строения структуры регуляторного опыта человека, цель второго плана – психолого-педагогическая – оказание помощи школьникам, а также профессионалам в коррекции деформированных либо недостающих компонентов, их совершенствовании. Испытуемым предлагается пять заданий, каждое из которых содержит от 13 до 21 пунктов. В первом задании им нужно спланировать повседневные дела на одну неделю с описанием конкретных действий и необходимых условий для их выполнения, а также произвести предположительный хронометраж предстоящих дел. В последующих четырех заданиях испытуемые самостоятельно оценивают успешность выполнения плана, описывают причины и условия такого их состояния, временные затраты. В авторской методике составление плана повседневных дел и самоотчет производятся с помощью свободных описаний, оценочной шкалы от 0 до 10, вынужденного выбора вариантов ответа. Согласно результатам, полученным авторами, ее применение активизирует у испытуемых все виды рефлексии – перспективную, ситуативную и ретроспективную с помощью процедуры планирования и самоконтроля. Рефлексивные действия и опыт рефлексии являются важнейшими механизмами саморегуляции деятельности и поведения субъекта, выступают ее «глобальной содержательно-функциональной характеристикой» [8, с. 15].

В соответствии с целями эксперимента нами были внесены некоторые изменения в методику А.К. Осницкого–М.В. Воробьевой. В частности, учащимся предлагалось спланировать не повседневные привычные дела, а самовоспитательные действия, направленные на преодоление их неудовлетворенности в учении, налаживание взаимоотношений со сверстниками, взрослыми – учителями и родителями, исправление своего поведения в школе и дома. С учетом необходимости разработки компактной методики, количество заданий было сокращено до двух: планирование самовоспитательной работы и самоотчет. Изменен и срок исполнения плана: с одной недели до одного месяца, так как работа над собой, в отличие от привычных повседневных дел, требует от подростка времени и усилий, нередко волевых, необходимо время для перемен в своем поведении, учении, в себе самом. В результате модификации методика приобрела психолого-педагогическое направление,

стала более компактной и доступной для самостоятельного использования подростками.

Таким образом, в качестве содействия самовоспитательной работе подростков выступила организация следующих действий: 1. планирование необходимых самовоспитательных действий, 2. самоотчет, включающий оценку успешности действий по плану с указанием причин успехов и неудач, 3. осознание уже имеющихся привычных действий и их самокоррекция. Согласно определению намерения, организация первого действия подростка означала начало превращения его намерения заниматься самовоспитанием в реальную цель, второе и третье – анализ своих действий по реализации намерения и использование опыта учащихся.

Содействие в свою очередь предполагает налаживание психолого-педагогического контакта с подростками, который только и может обеспечить положительное отношение к самовоспитательной работе. По мнению Ф.И. Иващенко, «установление изначального контакта и его поддержание во многом определяют сам процесс взаимодействия» [9, с. 36].

После установления тесного контакта со школьниками был проведен опрос 14 учащихся 8-го класса средней школы г. Минска в возрасте 13–14 лет, в котором им предлагалось самостоятельно оценить свои взаимоотношения со взрослыми – учителями, родителями, со сверстниками, свою успеваемость, описать свое самовоспитание. Через два дня с ними проводилась диагностика уровня субъективного контроля и волевого самоконтроля. Далее им предлагалось спланировать самовоспитательную работу на один месяц. Учащиеся, проявившие желание, вошли в состав экспериментальной группы (6 испытуемых). Этим подросткам в устной и напечатанной инструкции предлагалось запланировать свои действия во взаимоотношениях с учителями, родителями, сверстниками, в учении. Предполагаемое время заполнения бланков – 45–50 минут.

К выполнению заданий учащиеся приступили с энтузиазмом. Однако через некоторое время процедура самостоятельного планирования вызвала затруднения у троих испытуемых: «Что все-таки нужно написать?», «Это очень трудное задание!», «Что-то не получается ничего. Я не могу». Причем затруднения были вызваны не столько выражением своих намерений, сколько описанием конкретных действий

по их реализации. По всей видимости, эти подростки осознают свои цели, однако средств их достижения еще не представляют. В таких случаях нами учитывался опыт испытуемых в зависимости от той сферы жизнедеятельности, в которую они направляли самовоспитательные действия – учение, взаимоотношения со взрослыми, сверстниками [10]. 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 поздороваешься?», «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 другое. Подростки с охотой поясняли предложенные «иллюстрации», 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?!»). Учащиеся относительно успешно справились с заданием (двое из них не уложились во время, отведенное на планирование, высказав предложение «доделать дома»). Бланки с планами остались у испытуемых в качестве внешней опоры, своеобразного «практического пособия» по выполнению самовоспитательных действий.

За ходом выполнения учащимися своих планов экспериментатором велся эпизодический контроль. Подростки, взявшие планирование на дом, так и не выполнили его, ссылаясь на плохую память: «Я забыл», «Я не помню, где мой план».

По окончании времени, отведенного на выполнение планов (1 месяц), организовывалась встреча во внеурочное время (классный час) с целью самоконтроля. В бланке испытуемым предлагалось оценить успешность работы по плану – степень его исполненности, а также указать в форме свободного описания причины и условия успеха или неуспеха. Предполагаемое время работы – 45–50 минут. В результате с самоотчетом полностью справились только два человека из четырех, еще двое выполнили задания частично, выбирая только самые «легкие» и успешные действия, пытались списывать, объясняли причины прекращения работы («Можно не все заполнять?», «Мне нужно

домой», «Это долго, а меня мама дома ждет»). Бланки с планами и самоотчетом собирались на непродолжительное время для качественной и количественной обработки, после чего возвращались испытуемым с целью содействия их дальнейшей самовоспитательной работе.

Через 2 дня с испытуемыми проводилось повторное диагностирование: опрос об уровне самовоспитания и их дальнейших намерениях, измерение уровня субъективного контроля (УСК) и волевого самоконтроля (ВСК). Результаты диагностики уровня субъективного контроля и волевого самоконтроля обсуждались с учащимися, что вызвало у них интерес. Такое обсуждение активизирует рефлексивные процессы, что в свою очередь обогащает рефлексивный опыт испытуемых, способствует более глубокому осознанию эффективности своих действий, причин успехов и неудач в работе над собой [5].

Обработка собранных материалов показала некоторую эффективность нашей методики. У испытуемых произошло смещение локализации субъективного контроля в сторону интернальности, повысился уровень настойчивости. Согласно данным повторного опроса, изменилось отношение подростков к успехам и неудачам в самовоспитании. В ходе качественного анализа планов и самоотчетов обнаружено, что для всех испытуемых сложно подобрать конкретные действия для выполнения намерений (в заданиях количество намерений превышает количество действий по их реализации). Данные самоотчетов показывают, что по сравнению с планированием, подросткам легче оценивать свои поступки, действия, сложнее – охарактеризовать причины успехов и неудач.

Наблюдения за подростками в ходе опроса о самовоспитании, опыт применения методики, беседы с учителями показали, что многим подросткам бывает достаточно сложно выразить свои намерения посредством письменной речи в виде свободного описания (по выражению одного из учителей – «они не пишущие»). Действительно, некоторые учащиеся ленились писать, испытывали затруднения при письменном высказывании своих намерений, самооценок: «Писать? Давайте мы вам так все расскажем», «Я не знаю как написать...», «Как-то не получается написать...», «Можно только одним словом написать?».

С целью преодоления этой трудности нами использовался прием незаконченных предложений, примененный в методике мотивационной индукции Ж. Нюттена МИМ. В ней испытуемому предлагается закончить 20 предложений положительного характера типа «Я намерен...», «Я хочу...», «У меня есть большое желание...», и 10 – отрицательного: «Я не хочу...», «Я не желаю...», которые задают лишь установку на словесное выражение интенциональности, «помогают» ему выражать свои желания, цели, намерения. Методика успешно применялась в психологических исследованиях А.Б. Орловым (1978), М.В. Матюхиной (1984), Н.Н. Толстых (1988, 2005), что указывает на ее апробированность в условиях нашей социальной ситуации, а также надежность получаемых с ее помощью данных. Как и сам автор методики, так и психологи, использовавшие ее в научных и практических целях, указывают на «возможность творческого подхода к методике, изменения способов обработки результатов в зависимости от целей исследовательской работы» [6, с. 92].

В методику планирования нами были внесены изменения: теперь испытуемым предлагалось спланировать самовоспитательную работу не на бланке в форме свободного описания, а в буклете, содержащем 14 незаконченных предложений (исключены все предложения отрицательного характера и несколько – положительного, не соответствующих, на наш взгляд, планируемой работе: «Я всем сердцем надеюсь...», «Я хотел бы, что бы мне разрешили...», «Мне не понравится, если» и т.п.).

Как и в первой пробе, перед началом работы с испытуемыми налаживался тесный контакт с целью создания положительной мотивации в самовоспитательной работе. После опроса 20 учащихся 8-го класса средней школы г. Минска с ними проводилась диагностика уровня субъективного контроля и волевого самоконтроля. Во второй экспериментальной пробе по собственному желанию приняли участие 12 подростков. С ними организовывалось планирование самовоспитательной работы на один месяц. В устной и напечатанной инструкции испытуемым предлагалось направить свои действия в область взаимоотношений с учителями, родителями, сверстниками, в учение. Предполагаемое время заполнения буклетов – 45–50 минут.

Некоторое время подростки не могли приступить к планированию: переспрашивали

у экспериментатора и друг у друга, что нужно делать. После повторного обращения к инструкции все приступили к планированию. Не всем, однако, это давалось легко: «У меня не получается все предложения закончить...», «Мне ничего в голову не приходит. Я не могу написать». На подобные вопросы подростков экспериментатор, как и в первой серии пробных экспериментов, обращался к их прошлому опыту поведения (примеры см. выше). Сложнее всего им давался подбор действий по выполнению планов.

В итоге с практическим планированием справились 11 человек из 12: двое предложили дописать планы дома (исполнил свое обещание только один; другой – «забыл»). Работы оставались у учащихся в качестве внешней опоры. В течение месяца проводился эпизодический контроль за ходом выполнения планов, велись наблюдения за поведением испытуемых в школе на уроках и переменах.

Через месяц с учащимися организовывалась встреча во внеурочное время для обсуждения результатов работы и проведения письменного самоотчета. Предполагаемое время для процедуры – 45–50 минут. Самоотчет проводился при помощи бланка, в котором испытуемым сначала необходимо было закончить предложения типа «Я пытался...», «Я старался...», «Я контролировал...» и т.п., оценить успешность или неуспешность каждого из самовоспитательных действий, а затем попытаться назвать причины успеха или неуспеха [11]. По сравнению с процедурой самостоятельного планирования, самоотчет не вызвал особых затруднений у подростков. Наиболее сложным для них оказалось описание причин успехов или неуспехов. Бланки самоотчетов испытуемых собирались на непродолжительное время для количественной и качественной обработки, после чего возвращались им.

Через 2 дня с испытуемыми проводилось повторное диагностирование: опрос об уровне

самовоспитания и их дальнейших намерениях, измерение уровня субъективного контроля (УСК) и волевого самоконтроля (ВСК). Произошло существенное смещение локализации субъективного контроля в области достижений в сторону интернальности, повысился уровень настойчивости и самообладания. Изменения, выявленные повторной диагностикой, обсуждались с подростками в беседе.

Следует отметить, что учащиеся обоих пробных экспериментов испытывали одни и те же трудности: в планировании – выбор способов для реализации намерений, в самоотчете – называть причины успеха или неуспеха. По всей видимости, испытуемые уже знают, что они хотят изменить в себе, однако конкретных способов реализации таких намерений не знают, что приводит их на путь проб и ошибок. Подростки умеют самостоятельно оценивать свои действия, во многом опираясь на опыт оценки их взрослыми в учебной деятельности, но назвать причины успеха и особенно неуспеха в работе над собой им сложно. Наблюдавшиеся трудности при назывании причин, по нашему мнению, свидетельствуют о том, что подростки недостаточно усвоили вербальный язык объяснения исхода действий или не умеют устанавливать связь событий и строить умозаключение. Объяснить сложившуюся ситуацию, по-видимому, можно и тем, что учителя при оценивании знаний, умений, навыков и поступков учащихся недостаточно комментируют свои оценки, не связывают прямо или косвенно с теми или иными причинами успехов и неудач подростков. Полученные нами данные находят подтверждение в последних исследованиях, посвященных проблеме самосознания и самоосознания подростков [12].

Анализ планов и самоотчетов испытуемых по их реализации, отношение к ним показали приемлемость и эффективность разработанной методики. Некоторые результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Успешность выполнения плана самовоспитательной работы (по самооценке учащихся)

Категория учащихся	Выполнили план	Частично выполнили	Не выполнили
Занимались самовоспитанием	6	1	–
Занимались, но безуспешно и бросили	2	2	1
Не занимались	3	1	2
Всего	11	4	3

Примечание: результаты выполнения планов учащиеся оценивали по истечении 1 месяца.

N=18

Как видим, 11 испытуемых из 18 оценили свою самовоспитательную работу по плану как успешную, причем большинство из них указывали на занятие самовоспитанием до участия в эксперименте: 6 человек из 11; пятеро – либо занимались самовоспитанием ранее, но безуспешно, либо не занимались им вовсе. Вполне вероятно, что обращение экспериментатора к опыту саморегуляции учащихся (особенно последних двух категорий) способствовало их успеху. 7 испытуемых из 18 указали на частичный успех либо полный неуспех в работе

над собой. Планы и самоотчеты этих испытуемых представляли наибольший интерес для изучения причин неуспехов в работе над собой.

Самоотчеты испытуемых анализировались с использованием причинных схем Е.Б. Гончаровой [13], частично нами дополненными новыми: «Частичный успех – неудачные обстоятельства», «Частичный успех – отсутствие усилий (лень)». В таблице 2 приведены причины, которые, по мнению подростков, обусловили их успех или неуспех в работе над собой.

Таблица 2 – Причины успеха и неуспеха в самовоспитательной работе (по самоотчетам испытуемых)

Причинные схемы	Категория учащихся			
	Занимались самовоспитанием	Занимались безуспешно и бросили	Не занимались	Всего
Успех – удачные обстоятельства	–	–	1	1
Успех – приложение усилий; старание	5	2	2	9
Успех – наличие способностей	1	–	–	1
Частичный успех – неудачные обстоятельства	1	1	–	2
Частичный успех – отсутствие усилий (лень)	–	1	1	2
Неуспех – неудачные обстоятельства	–	–	1	1
Неуспех – отсутствие усилий (лень)	–	1	1	2

N=18

Данные таблицы 2 свидетельствуют, что те испытуемые, которые успешно выполнили свои планы, указывали, в основном, на интернальные причины – собственные усилия, способности (7 человек из 11): «Я постарался, поэтому все и получилось», «Если было так, что не хотелось делать уроки, я себя заставлял», «Я очень постаралась». Учащиеся, признавшие свои действия частично успешными либо неуспешными, называли только одну причину интернального характера – лень (4 человека из 7): «Ленился, вот и не получилось», «Иногда мне было так лень, и я не могла ничего поделать»; указывали и на экстернальные причины – неудачно сложившиеся обстоятельства, «невезение» (3 человека из 7): «Учительница не вызвала к доске», «Наверное, не повезло учиться в этом классе».

Результаты пробных экспериментов показали, что разработанная нами схема изучения

намерений подростков заниматься самовоспитанием обеспечивает сбор эмпирических материалов и позволяет решать задачи нашего исследования. Эту схему можно представить следующим образом:

- налаживание тесного контакта с подростками;
- стимулирование положительной мотивации самовоспитываться, работать над собой;
- диагностика уровня самовоспитательной работы подростков, уровня субъективного контроля, волевого самоконтроля;
- самостоятельное планирование учащимися работы над собой с опорой на уже имеющиеся у них привычные действия по саморегуляции поведения;
- письменный самоотчет с самостоятельным оцениванием успешности работы по плану и названием причин успеха или неуспеха;

• повторное диагностирование с обсуждением произошедших перемен в поведении подростков, в их учении, в личности.

Таким образом разработанная методика позволяет не только изучать намерения подростков заниматься самовоспитанием, а также выявить его житейский опыт работы над собой и использовать его как зону ближайшего развития подростка. С ее помощью становится возможным решить основную проблему исследования – содействовать подростку в работе над собой, что в свою очередь ставит его в положение субъекта деятельности и поведения, переводит его из состояния «еще только намерен» в состояние «уже действует».

ЛИТЕРАТУРА

1. Иващенко, Ф.И. Сельскохозяйственный труд старших школьников / Ф.И. Иващенко. – Минск: Нар. асвета, 1978. – 127 с.
2. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2006. – 713 с.
3. Конопкин, О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности / О.А. Конопкин. – М.: Наука, 1980. – 256 с.
4. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М., 2004. – 352 с.
5. Осницкий, А.К. Структура, содержание и функции регуляторного опыта человека: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01 / А.К. Осницкий. – М., 2001. – 373 с.
6. Толстых, Н.Н. Использование метода мотивационной индукции для изучения мотивации и временной перспективы будущего / Н.Н. Толстых // Психологическая диагностика. – 2005. – № 3. – С. 77–94.
7. Джанашиа, А.З. Намерения подростков заниматься самовоспитанием и особенности их реализации / А.З. Джанашиа // Психологический журнал. – 2007. – № 4. – С. 76–79.
8. Боришевский, М.И. Развитие саморегуляции поведения школьников: диссертация в форме научного доклада на соиск. д-ра психол. наук: 19.00.07 / М.И. Боришевский. – Киев, 1992. – 77 с.
9. Иващенко, Ф.И. Особенности установления психологического контакта с учащимися / Ф.И. Иващенко // Педагогика. – 1999. – № 2. – С. 36–38.
10. Иващенко, Ф.И. Собственный опыт школьника как зона его ближайшего развития / Ф.И. Иващенко // Психологія. – 2008. – № 1. – С. 10–14.
11. Эммонс, Р.А. Психология высших устремлений: мотивация и духовность личности / Р.А. Эммонс. Пер. с англ.; под ред. Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2004. – 416 с.
12. Шлыкова, Т.Ю. Осознание подростками причин успехов и неудач: дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Т.Ю. Шлыкова. – Минск, 2004. – 156 с.
13. Гончарова, Е.Б. Формирование мотивации учебной деятельности подростков / Е.Б. Гончарова // Вопросы психологии. – 2000. – № 6. – С. 132–135.