А. З. Джанашиа
Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова, Могилев

Л. В. Марищук
Филиал Российского государственного социального университета, Минск

Т. И. Чегерова
Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова, Могилев

A. Dzhanashia
Mogilev State A. A. Kuleshov University, Mogilev

L. Marischuk
Branch of Russian State Social University, Minsk

T. Cheherava
Mogilev State A. A. Kuleshov University, Mogilev

УДК 159.9:33

ПОДСКАЗКА ПЕДАГОГА КАК СОДЕЙСТВИЕ В РЕАЛИЗАЦИИ НАМЕРЕНИЯ В САМОВОСПИТАНИИ

ADULT'S PROMPTING AS AN ASSISTANCE TO REALIZE AN INTENTION IN SELF-EDUCATION

В статье представлено содержание авторской методики «дозированной подсказки» педагога (значимого взрослого), примененной в двух сериях формирующего естественного эксперимента, проведенных в течение семестра и учебного года. Экспериментально подтверждены выделенные Н. Е. Харламенковой два варианта реализации намерения в самовоспитании, применяемые испытуемыми. Констатируется стойкость намерения как проявление становящейся субъектности. Подчеркивается негативное влияние гаджетов на процесс общения, требующий реального, а не виртуального партнера.

Ключевые слова: намерение; самовоспитание; возрастные особенности; содействие; подсказка; жизненный опыт саморегуляции; субъект.

Authors "dosed prompting" of referent adult methodology content used in two series of forming natural experiment realized during a semester and a whole year represented in this article. Allotted by N.E. Charlamencova two variants of self education intention to realize used by examining persons experimentally confirmed. Intention steadiness understood as a manifestation subjectivity establishing. Gadgets` negative influence to communication process demanding real not virtual partner underlined.

Keywords: intention; self-education; age particularities; assistance; prompt; life experience in self-regulation; person.

Реализация личностью не заданных извне, но собственных целей в значимых сферах жизни является существенным основанием субъективного благополучия [1–3]. Намерение «стать лучше» является типичным на определенных этапах онтогенеза человека [4].

Этапом становления саморазвития личности является самовоспитание. Человек, осознавая свои успехи и неудачи в значимых сферах жизни и деятельности, нередко испытывает чувство неудовлетворенности собой, часто приводящее его к желанию быть более успешным во взаимоотношениях со сверстниками, в поведении и учебной деятельности. Образовательная среда школы нередко предлагает учащемуся лишь обобщенные инструменты реализации его намерения работать над собой, оставляя наедине с потребностью стать лучше, с самостоятельными и не всегда успешными попытками изменить себя. Авторитарно-директивный стиль общения в системе отношений «взрослый – ребенок», череда неудач в самовоспитании могут приводить к задержке становления субъектности. Расхождение между намерением учащегося работать над собой и тем, что формируется у него в процессе образования, ставит проблему: что может предпринять взрослый для содействия учащемуся в реализации его намерения в самовоспитании?

В современной педагогической психологии самовоспитание понимается как осознанная целеустремленная деятельность человека в самосовершенствовании нравственных качеств, проявляющихся в отношениях, поведении и деятельности в принимаемой обществе системе ценностей [5]. Начало пути к субъектности через самовоспитание требует содействия со стороны педагога, что будет наиболее своевременным и действенным. В период становления субъектности задача настоящего психологического исследования состоит в разработке методического подхода к содействию в реализации намерения в самовоспитании.

Методологическим основанием экспериментальной разработки выступил подход Ф. И. Иващенко к пониманию и использованию прошлого опыта саморегуляции учащегося как зоны его ближайшего развития в повседневной жизни [6]. 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 действования в них. Поиск ответа на вопрос «что развивать?» относительно воспитания частично обнаруживается в исследованиях Л. С. Выготского [7]: важнейшим моментом в развитии индивида является овладение им собственным поведением и усвоение средств культурного поведения. 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. Взрослому необходимо

использовать прошлый стихийно сложившийся опыт индивида в саморегуляции [8]. Для учащихся с разным уровнем вовлеченности в самовоспитание знания и опыт саморегуляции являются составляющей их личности, поскольку «прошлые впечатления, события и собственные действия отнюдь не выступают для них как покоящиеся пласты прошлого опыта…» [9].

Исследование устойчивости (результативности) намерения подростка в самовоспитании проводилось через формирование средств реализации этого намерения: самостоятельной формулировки цели, планирования работы над собой, самостоятельного оценивания результатов и выявление наиболее выраженных причин неудач, использования собственного опыта. Для подростка эти действия в сфере самовоспитания трудны и непривычны, а имеющийся опыт активности и саморегуляции нередко не переносится им на ситуации (задачи) самовоспитания. Подросток, в отличие от взрослого, самостоятельно образовав намерение работать над собой, обычно не откладывает, а действует «с ходу», что часто приводит его к неудачам, либо даже не приступает к реализации намерения, не зная, что необходимо для этого предпринимать.

Пилотажное исследование показало, что при обучении самостоятельному планированию и самоотчету о выполнении плана самовоспитания учащиеся испытывали различные затруднения. Для минимизации этих затруднений была разработана методика содействия подростку в реализации его намерения в самовоспитании на основе непрямой подсказки. Основаниями разработки методики подсказки стал подход К. А. Славской к проблеме актуализации знаний в процессе мышления при решении задач [10] и Д. Пойа в систематизации и дозировании помощи при решении математических задач [11].

Согласно исследованиям К. А. Славской [10; 12], выделяются два случая актуализации знания и опыта: первый – на позднем этапе анализа задач (или в самом конце ее решения) в ходе переформулирования условий и требований задачи; второй случай – актуализация знаний на ранних этапах анализа задачи. Знания, актуализированные в начале решения, не являются основанием точного решения задачи, но близкими, сходными, превращаясь в средство анализа задачи, преобразуясь постепенно в необходимый инструмент решения.

В исследованиях Д. Пойа [11] на основе психолого-педагогического анализа проблемы решения математических задач выведена общая методика обучения их решения. Решение типов задач специальными способами приводит к шаблонности в подборе решений учащимися, что существенно ограничивает развитие умений самостоятельно искать решение для «незнакомой» задачи. Основная идея Д. Пойа – развитие у учащихся наряду с навыками логического рассуждения умений эвристического мышления в решении задач нетипичного характера [11]. Содействие взрослого заключается в использовании «системы стереотипных указаний» («таблицы»), посредством которой педагог побуждает и направляет интеллектуальные

и волевые усилия учащегося, затрудняющегося самостоятельно начать или продолжать решение задачи. Согласно исследованиям Д. Пойа, систематическое применение «таблицы» способствует развитию математической самостоятельности учащегося [11].

Экспериментальная методика подсказки подростку в реализации намерения в самовоспитании представляла собой синтез подходов К. А. Славской к актуализации знаний и опыта решения задач и Д. Пойа к структурированию и дозированию педагогом подсказок. Непрямые подсказки экспериментатора определяли только направление анализа испытуемым своей индивидуальной задачи реализации намерения в самовоспитании, а ее осуществление принадлежало самому испытуемому. Такой подход к сопровождению подростков с разным уровнем вовлеченности в самовоспитание позволяет взрослому соблюсти важнейшие условия становления субъектности через самовоспитание – сохранение аутентичности намерения в самовоспитании и самостоятельности подростка в поиске способов его реализации.

В качестве подсказки подросткам служили примеры, известные им из собственного опыта повседневной саморегуляции деятельности и поведения, подобного опыта значимых взрослых или сверстников. В экспериментальной ситуации подсказки дозировались, и их было достаточно, чтобы учащийся начал размышлять и затем вербализовывать, что конкретно он хотел бы изменить в поведении или учении, что он может предпринять для этого. Подсказки, наводящие и уточняющие вопросы предъявлялись испытуемым дифференцированно, в зависимости от уровня вовлеченности в самовоспитание, либо в зависимости от уровня испытываемых подростком затруднений (рис. 1):

1. Подсказка с минимальной конкретизацией («Обрати внимание, как удобнее сделать так, чтобы не опаздывать в назначенное время? Что еще можно сделать?»).

2. Подсказка с дополнительной частичной конкретизацией («Что обычно делают твои родители (взрослые), сверстники, чтобы не опаздывать?»).

3. Разрешающая подсказка («Чтобы не опаздывать ко времени, все используют план, будильник, таймер»).

Рис. 1. **Модель подсказок взрослого в реализации подростком намерения в самовоспитании**

Предъявление подсказки в виде вопроса выполнялось по алгоритму: от подсказки с минимальной конкретизацией к разрешающей подсказке, то есть с более общих вопросов к более частным.

Обобщенный алгоритм содействия намерению подростка в самовоспитании представлен в таблице 1.

Таблица 1

Обобщенная схема работы с намерением в самовоспитании (по Д. Пойа)

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 более, чем достаточно? Сделайте чертеж, схему, модель, «карту». Введите символические изображения, обозначения. Запишите условия
II	**Составление плана**
Нужно найти связь между тем, что есть и чего нет, и составить план действий	Встречалась ли подобная задача/проблема раньше? Или хотя бы в несколько другой форме (что-то сходное, подобное)? Что предпринималось вами тогда? Возможно, такую задачу/проблему решал кто-то из близких (родители, друзья, учитель, психолог, тренер)? Попытайтесь вспомнить/представить, как такую задачу/проблему решают они. Нельзя ли воспользоваться их опытом? Раскладывается ли задача/проблема на элементы/шаги? Какие? Запишите в виде схемы. Можно ли решить часть задачи/проблемы? Какие еще могут быть способы действия? Составьте схему/таблицу «задача – действия – время (когда сделать)»
III	**Осуществление плана**
Нужно осуществить план	Осуществляя план решения, контролируйте каждый свой шаг, каждый день. В своем плане добавьте столбец «что сделано». Ясно ли вам, что предпринятый шаг правилен? Сможете ли объяснить, что правилен?
IV	**Взгляд назад (самоотчет)**
Нужно изучить, что получилось	Нельзя ли проверить результат? Нельзя ли осмотреть «ход» исполнения? Нельзя ли получить тот же результат иначе? Можно ли использовать найденные способы в подобных задачах/проблемах?

В контексте настоящего исследования содействие выступает как средство формирования следующих самовоспитательных действий: планирование действий для реализации намерения, составление самоотчета о выполнении плана, включающего оценку подростком успешности реализации плана и определение причин успехов/неуспехов; использование жизненного опыта испытуемого в качестве наглядности. Совершение подростком первого действия было началом превращения его намерения в актуальную цель; второе стимулировало анализ и осознание своих действий по реализации намерений; третье – осознание уже имеющихся привычных действий и их коррекцию при необходимости.

Формирующий эксперимент проводился в естественных условиях на протяжении одного учебного года со 114 испытуемыми экспериментальной группы и 103 испытуемыми контрольной группы. Средний возраст испытуемых – 14,4 ± 0,12 лет. Подростков экспериментальной группы обучали с применением методики подсказки практическому составлению плана по реализации намерения в самовоспитании и позже – составлению самоотчета о его выполнении. Экспериментальная программа была рассчитана на 22 очные/дистанционные встречи и состояла из двух блоков: 1) развитие самовоспитательных действий – планирование, самоотчет; действий самопознания и самооценивания; 2) консультативные встречи для обсуждения промежуточных результатов выполнения плана. Цель эксперимента состояла в том, чтобы сформировать у подростков как внешние действия по реализации намерения в самовоспитании, так и вызвать внутренние (психологические) изменения, выступающие необходимым условием повышения устойчивости намерения и, следовательно, возможности его реализации. Таким образом, формировались средства реализации намерения (превращения его в актуальную цель) – самостоятельное формулирование цели, планирование работы над собой, самостоятельное оценивание результатов, выявление наиболее выраженных причин неудач, использование собственного опыта.

Измерения психологических изменений производились с помощью авторского диагностического опросника «Уровень вовлеченности в самовоспитание» (Ф. И. Иващенко, А. З. Джанашиа), методики «Уровень субъективного контроля» (по шкалам «Интернальность общая», «Интернальность в области достижений», «Интернальность в области неудач») [13], методики «Уровень волевого самоконтроля» (по шкалам «Общий волевой самоконтроль», «Настойчивость», «Самообладание») [14]. Анализ исходных и итоговых результатов формирующего эксперимента показал статистически значимые различия показателей испытуемых экспериментальной группы: «уровень вовлеченности в самовоспитание» ($U = 4{,}27$; $p = 0{,}001$), «интернальность общая» ($U = 3{,}63$; $p = 0{,}001$), «интеральность в области достижений» ($U = 3{,}97$; $p = 0{,}001$), «волевой самоконтроль» ($U = 4{,}09$; $p = 0{,}001$), «настойчивость» ($U = 3{,}23$; $p = 0{,}001$), «самообладание» ($U = 3{,}65$; $p = 0{,}001$). Статистический анализ данных среди испытуемых контрольной группы значимых различий не показал ($p < 0{,}05$). Таким образом, можно утверждать, что содействие взрослого с применением методики подсказки подростку в реализации намерения в самовоспитании произвело изменения в локализации субъективного контроля в сторону интернальности и повышение уровня волевого самоконтроля и настойчивости среди испытуемых экспериментальной группы.

Анализ планов и самоотчетов испытуемых ЭГ выполнялся согласно принципу структурирования, соподчинения и организации промежуточных целей и планируемых действий. Распределение целей по воображаемой шкале «реальность-идеальность» позволило судить о степени реа-

лизуемости намерений подростков в самовоспитании. Среди подростков выделились два подхода к процессу планирования и реализации намерения в самовоспитании: первый (61 % испытуемых экспериментальной группы) – импульсивный, при котором в планировании актуализация опыта саморегуляции происходила на более поздних этапах анализа способов реализации намерения. Для импульсивного подхода свойственна рядоположенность действий и достижений (сначала выполнить одно, только затем переходить к другому), выраженность планирования близких во временно́й перспективе целей, распределенность промежуточных целей и способов их достижений «по горизонтали» [15]. Второй подход к планированию (39 % испытуемых экспериментальной группы) – *рефлексивный* – в планировании актуализация опыта саморегуляции происходила на более ранних этапах анализа способов реализации намерений. Для рефлексивного подхода характерна вариативность промежуточных целей и способов их достижений «по вертикали» [15]. Полагаем термин «импульсивный» неудачным, скорее его следовало бы назвать «*последовательный*» или «*постепенный*».

Стойкость намерения как отсроченного по времени достижения поставленной 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 самовоспитании возможно при соблюдении следующих условий: наличии собственного намерения подростка в самовоспитании, специфичности самовоспитательной деятельности (отсроченность достижения конечной цели, необходимость достижения ряда промежуточных целей, результат которых может быть не похожим на конечный, необходимость приложения интеллектуальных и волевых усилий), специфики подросткового возраста. Взрослому следует соблюдать указанные условия для сохранения самостоятельности процесса развития личности подростка, то есть достижение целей воспитания, в конечном счете, должно пониматься им как собственное достижение. Напомним, что цели воспитания, формулируемые взрослыми и детьми, различны. Важен и тот факт, что современное развитие цифровых технологий и искусственного интеллекта (приложения по таймингу, саморазвитию, чат-боты, гаджеты на основе искусственного интеллекта) «предлагают» современному человеку быть предельно независимым в саморазвитии, одновременно зомбируя его, лишая самостоятельности. На сегодняшний день даже самому антропоморфизированному приложению/чат-боту/гаджету с высоким уровнем юзабилити требуется от человека введения сведений о собственной цели и выполнения им конкретных действий. Алгоритмы программы или устройства – всего лишь ассистент человека в целедостижении, но не в целеполагании. Вместе с тем использование цифровых технологий исключает важнейший компонент самовоспитания 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. Из трех сторон общения с помощью гаджетов реализуется коммуникативная (обмен информацией между общающимися), интерактивная (взаимодействие) – во многом обусловлена программным кодом, а перцептивная как восприятие и познание друг друга партнерами по общению и установления на этой основе взаимопонимания в виртуальной реальности не осуществима. Реальный взрослый в подростковом возрасте не остается значимым источником знаний и опыта, таковым, увы, является виртуальный.

Проблема заключается в том, каким образом знания и опыт передаются от взрослого к подростку, жаждущему автономии, особенно в такой сложной и непривычной для последнего деятельности, как самовоспитание. С учетом всей специфики взаимоотношений и самовоспитательной деятельности сотрудничество со взрослым должно строиться косвенно и с опорой на собственные желания и намерения подростка.

Экспериментальная методика подсказки подростку в реализации намерения в самовоспитании представляет собой процесс актуализации знаний и прошлого опыта саморегуляции с применением системы дозирования подсказок. 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 соблюсти важнейшие условия становления субъектности через самовоспитание – сохранение аутентичности намерения в самовоспитании и самостоятельности подростка в поиске способов его реализации.

Анализ экспериментальных материалов подтвердил данные, полученные Н. Е. Харламенковой – среди подростков ЭГ выделились два подхода к процессу планирования и реализации намерения в самовоспитании: *постепенный*, предполагающий актуализацию знаний и опыта саморегуляции на более поздних этапах анализа способов реализации намерения; рядоположенность промежуточных целей и действий (планирование «по горизонтали»), планирование близких целей) и *рефлексивный* подход к планированию, при котором актуализация опыта саморегуляции происходит на более ранних этапах анализа способов реализации намерения; характерна вариативность промежуточных целей и способов их достижений (планирование «по вертикали»). Предполагать, какой из подходов в расположении промежуточных целей и действий «по горизонтали» или «по вертикали» наиболее эффективен в реализации намерения в самовоспитании вряд ли возможно, поскольку достижение цели зависит не только от выбора или приверженности субъекта тому или иному подходу. Достижение цели зависит и от ситуации действования в настоящем. Выбор «горизонтального»

(последовательного) пути достижения обусловлен ограниченными внешними условиями, в том числе временными. «Вертикальный» (рефлексивный) подход к достижению целей осуществляется в ситуациях с высокой степенью неопределенности и вариативностью выходов. Субъект может предпринимать тот или иной путь реализации намерения, что может требовать от него интеллектуальных и волевых усилий (прогнозирование, рефлексия, построение внутреннего плана действий; борьба мотивов, принятие решений, инициация реальных действий), ответственности.

Список использованных источников

1. *Шамионов, Р. М.* Психология субъективного благополучия личности / Р. М. Шамионов. – Саратов, 2004. – 180 с.

2. *Коломинский, Я. Л.* Субъективное благополучие как критерий психологического здоровья личности / Я. Л. Коломинский, О. В. Белановская // Псіхалогія. – № 1. – 2008. – С. 43–47.

3. *Эммонс, Р.* Психология высших устремлений: мотивация и духовность личности / Р. Эммонс; под ред. Д. А. Леонтьева. – М., 2004. – 416 с.

4. *Щукина, М. А.* Психология саморазвития личности / М. А. Щукина. – СПб.: Санкт-Петербургский государственный университет, 2015. – 348 с.

5. *Марищук, Л. В.* Психология развития и педагогическая психология: пособие / Л. В. Марищук, С. Г. Ивашко, Т. В. Кузнецова; под науч. ред. Л. В. Марищук; Белорус. гос. ун-т физ. культуры. – Минск: БГУФК, 2010. – 231 с. – С. 123.

6. *Иващенко, Ф. И.* Собственный опыт школьника как зона его ближайшего развития / Ф. И. Иващенко // Псіхалогія. – 2008. – № 1. – С. 10–14.

7. *Выготский, Л. С.* Собрание сочинений: в 6 т. / Л. С. Выготский; под ред. А. М. Матюшкина. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 3: Проблемы развития психики. – 368 с.

8. *Иващенко, Ф. И.* Психология воспитания школьников: учеб. пособие / Ф. И. Иващенко. – Минск: Выш. шк., 2006. – 189 с.

9. *Леонтьев, А. Н.* Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. – М., 1972. – 574 с. – С. 73.

10. *Славская, К. А.* Процесс мышления и актуализация знаний / К. А. Славская // Вопросы психологии. – 1959. – № 3. – С. 28–43.

11. *Пойа, Д.* Как решать задачу: пособие для учителей / Д. Пойа; под ред. Ю. М. Гайдука. – М.: Учпедгиз, 1959. – 207 с.

12. *Славская, К. А.* Мысль в действии (Психология мышления) / К. А. Славская. – М., 1968. – 86 с.

13. *Бажин, Е. Ф.* Метод исследования уровня субъективного контроля / Е. Ф. Бажин, Е. А. Голынкина, А. М. Эткинд // Психологический журнал. – 1984. – Т. 5. – № 3. – С. 152–162.

14. *Зверков, А. Г.* Исследование волевой саморегуляции. Психологические методики изучения личности: практикум / А. Г. Зверков, Е. В. Эйдман. – М.: Ось-89, 2007. – С. 100–106.

15. *Харламенкова, Н. Е.* Исследование особенностей целеполагания методом проекции / Н. Е. Харламенкова // Психологический журнал. – 1995. – Т. 16. – № 2. – С. 51–59.

(Дата подачи: 25.02.2022 г.)