



Роль совершенствования механизмов самоуправления (саморегуляции) в профессиональном и личном самоопределении юношей и девушек

Аннотация. В статье описывается особенность формирования и развития саморегуляции у учеников старших классов, анализируются факторы, влияющие на процесс профессионального и личного самоопределения, отмечаются особенности дифференцированного отношения к учебе и становления избирательных интересов.

Ключевые слова: саморегуляция, юношеский возраст, интересы, роль педагога в формировании дифференцированного отношения к учебе.

Раздел: (02) комплексное изучение человека; психология; социальные проблемы медицины и экологии человека.

Одним из первых и наиболее ответственных периодов в жизни человека, когда проходит проверку уровень личностной зрелости, умение осуществлять деятельность в соответствии с заданными ближайшими целями (сдача ЕГЭ) и перспективами отдаленного будущего (поступление в вуз и дальнейшая профессионализация) является период окончания обучения в школе.

Под личностным потенциалом понимают системную организацию тех личностных особенностей, которые в обыденном языке связывают с пониманием формулировки о «стержне личности». Эти особенности прямо связаны с личностной зрелостью и уровнем психического здоровья.

В психологии к ним регулярно обращались под разными именами: воля, сила Эго, внутренняя опора, локус контроля, ориентация на действие, жизнестойкость и др.

Исследования, выполненные рядом авторов, позволяют поставить проблему личностного потенциала – как проблему возможностей саморегуляции.

Саморегуляция деятельности включает в себя, две взаимосвязанные и обусловленные функции регуляции: функцию самоопределения и функцию реализации, где отражаются две меняющиеся и взаимно дополняющие фазы цикла взаимодействия человека с миром.

Главным содержанием функции реализации является выбор единственной из большого набора возможностей и переход к её реализации, преодоление неопределенности, раскрытие потенциала ответственности.

Еще одним компонентом личностного потенциала является личностный динамизм – готовность личности принимать и самостоятельно инициировать изменения в своей собственной жизни.

Личностный динамизм является важной переменной, устойчиво связанной с целым рядом других характеристик личностного потенциала и психологического благополучия.

На учеников старших классов в последние годы в школе ложится особая ответственность, перед ними стоят задачи, решая которые они должны принять решения, которые будут влиять на всю их дальнейшую жизнь. Эти решения необходимо принять в сжатые сроки, учитывать множество нюансов и тонкостей возможных перспектив каждого опрометчивого выбора. Время окончания школы является судьбоносным.

У старшеклассников на первый план и на новом уровне выступают проблемы,



связанные с подготовкой к сдаче единого государственного экзамена. От итоговых результатов зависит реализация планов профессионального самоопределения, определяющего возможность занять определенную социальную нишу. Эта задача диктуется наряду с усложнением, в частности технологическим, всей жизни, теми высокими требованиями, которые современное развитое общество предъявляет к уровню профессионального образования и личностной зрелости [1].

К личностной зрелости молодого человека социум предъявляет высокие требования. Это обусловлено ожиданиями социально-экономических выгод, которые возлагает общество и государство на современное молодое поколение.

«Личностная зрелость», согласно позиции Д. А. Леонтьева, является наиболее сложным и менее исследованным из всех аспектов зрелости. Личностная зрелость выступает как способность к самодетерминации и проявляется в способности индивида жить через своё «Я», т. е. через свой жизненный выбор и ответственность за него». Данная способность выступает одним из определяющих критериев личной зрелости в подростковом возрасте [2].

Характеризуя социальную ситуацию развития в раннем юношеском возрасте, можно отметить, что молодой человек стоит на пороге вступления в самостоятельную жизнь, когда обращенность в будущее становится основной направленностью личности и проблемы выбора профессии, дальнейшего жизненного пути, самоопределения превращаются в «аффективный центр» жизненной ситуации, вокруг которой начинает вращаться вся деятельность, все интересы старшего подростка [3].

Основой для самоопределения и планирования будущей жизни служит ряд качественных преобразований, которые совершаются в развитии личности в период юности. Этот возраст характеризуется бурным развитием процессов самосознания во всех его проявлениях: самооценке, самопознании и саморегуляции.

Развиваются и совершенствуются механизмы психологической защиты и совладания (копинг-поведения). Они рассматриваются как важнейшие формы адаптационных процессов реагирования индивидов на стрессовые ситуации. Ослабление психического дискомфорта осуществляется в рамках неосознанной деятельности психики с помощью механизма психологических защит. Копинг-поведение используется как стратегия действий личности, направленной на устранение ситуации психологической угрозы [4].

Одной из значимых проблем в развитии навыков саморегуляции поведения и деятельности и адаптивного поведения юношей и девушек к окончанию обучения в школе является недооценка ими роли собственной активности при осуществлении профессионального выбора и личного самоопределения, что свидетельствует о нежелании брать на себя ответственность; отсутствии или минимальной реализованности творческого подхода к жизни; отсутствии самостоятельности, активности при принятии жизненно важных решений и постановке целей.

Саморегуляция представлена как системный процесс, в котором взаимодействие представленных в сознании субъекта информационных образований подчинено определенным закономерностям. Причем каждое из этих образований выполняет свою специфическую функцию в общем процессе саморегуляции и поэтому их можно рассматривать как особые функциональные звенья системы саморегуляции (О. А. Конопкин, 1980).

Основными звеньями процесса саморегуляции являются: принятая субъектом цель деятельности, субъективная модель значимых условий деятельности, сформированная субъектом программа исполнительных действий, информация о достигае-



мых результатах и субъективная оценка на основании собственных критериев успешности действий [5].

В рамках концепции осознанной саморегуляции индивидуальные особенности сформированности и функционирования процессов осознанной произвольной регуляции понимаются как базовые характеристики учебной деятельности учащегося [6]. У некоторых подростков по разным причинам не сформированы те или иные звенья системы регуляторно-когнитивного навыка, что затрудняет реализацию их способностей в ходе учебной деятельности.

Отсюда вытекает положение о необходимости соотнесения успешности учащихся в овладении учебной деятельностью с уровнем и качеством сформированности механизма осознанной произвольной регуляции построения этой деятельности [7; 8; 9].

Как отмечает А. К. Осницкий [10] мы можем оценить и сопоставить эффективность работы отдельных звеньев регуляции у разных учащихся и выявить индивидуальные особенности или дефекты регуляции, прямо связанные с неуспеваемостью и нарушением поведения учащихся. Выявляя индивидуальные особенности саморегуляции в их учебно-трудовой деятельности, мы можем выделить тех учащихся, у которых низкая успешность обучения и недостатки их трудовой деятельности связаны с конкретными недостатками в работе определенных звеньев регуляции.

Осознанная саморегуляция учебной деятельности возможна, если ученик становится субъектом этой деятельности. А для этого ему необходимо приобрести специализированный регуляторный опыт. Он дает возможность учащемуся сформировать полноценный контур осознанной саморегуляции деятельности, позволяет ему инициировать, организовывать и контролировать свою деятельность при решении учебных и практических задач [11].

Выделены следующие компоненты регуляторного опыта субъекта:

Ценностный опыт (связанный с формированием интересов, нравственных норм и предпочтений, идеалов, убеждений) – ориентирует усилия человека.

Опыт рефлексии (накапливаемый путем соотнесения человеком знаний о своих возможностях и возможных преобразованиях в предметном мире с требованиями выполняемой деятельности) – помогает увязывать ориентировку с остальными компонентами субъектного опыта.

Опыт привычной активизации (предполагающий подготовку, адаптивную готовность, ориентированную на определенные условия работы, определенные усилия и определенный уровень достижений успеха) – помогает лучше приспособить свои возможности к решению значимых задач.

Операциональный опыт (включающий общетрудовые, профессиональные знания и умения, а также умения саморегуляции) – объединяет конкретные средства преобразования ситуации и свои возможности.

Опыт сотрудничества (складывающийся при взаимодействии с другими участниками труда) – способствует объединению совместных усилий, совместному решению задач.

Совокупность именно этих компонентов может считаться необходимой и достаточной для формирования субъектности, обеспечивающей человеку продуктивную самостоятельность (Ле Тхи Хоа, А.К. Осницкий, 1988; А. К. Осницкий, 1992; Е. М. Бохорский, 1991; М. В. Воробьева, 1994).

На протяжении младшего школьного и подросткового возрастов формируется личностная произвольная саморегуляция. Она позволяет осознанно управлять собой, своим поведением, достигать самостоятельно поставленных целей, преодолеть



вать препятствия и трудности, подчиняться требованиям, нормам и правилам, вырабатывать свои собственные способы регулирования себя, преодоления трудностей, достижения значимых результатов. Стадия развития личностного уровня произвольной регуляции охватывает подростковый и старший школьный возраст. Она характеризуется высокой зрелостью, наличием в ее развитии интегративных тенденций и различных способов достижения целей. Компоненты волевой регуляции становятся осознаваемыми, что поднимает саморегулирование деятельности и поведения на более высокий уровень [12].

Благодаря тому, что у подростков развивается осознанная саморегуляция, становится возможным самовоспитание, которое в подростковом возрасте характеризуется острыми противоречиями. Цели, которые выдвигаются в данный период, не проверены реальными возможностями подростка, жизненное планирование носит противоречивый характер. Недостаточная самостоятельность и недостаточная готовность к реализации своих жизненных планов ведет к преувеличению своих возможностей, достоинств, преуменьшению недостатков [13].

Важнейшим условием развития личностной зрелости подростка в процессе взаимодействия при реализации принципа персонификации является совместная с педагогом деятельность.

Особое значение приобретают мотивы самореализации, социальные мотивы, мотивы соревнования и др. Для актуализации этих мотивов и формирования внутренней мотивации особое значение имеет личностная включенность педагога в совместную деятельность с подростками [14].

Юноши и девушки в данном возрасте уже заметно отличаются друг от друга по интересу к учению, по уровню интеллектуального развития, по кругозору, по объему и прочности знаний, по уровню личностного развития. Этими различиями обуславливается их дифференцированное отношение к учебе [15].

Указанное обстоятельство определяет избирательный характер отношения к школьным предметам. Одни становятся более нужными и потому любимыми подростками, интерес к другим снижается. Нередко отношение подростка к тому или иному учебному предмету определяется отношением к учителю, преподающему данный предмет.

Подросткам обычно нравятся те предметы, которые преподают их любимые учителя [16].

Обучение старшеклассников имеет следующие особенности.

Во-первых, изменяется характер учебной деятельности:

а) приходится изучать много новых предметов;
б) содержание учебного материала представляет собой теоретические основы наук;

в) предлагаемые к усвоению абстракции вызывают качественно новое познавательное отношение к знаниям.

Во-вторых, изменяются требования со стороны учителей – исчезает единство этих требований: сколько учителей, столько различных оценок окружающей действительности, а также поведения ребенка, его деятельности, взглядов, отношений, качеств личности.

Отсюда у подростка возникает необходимость формировать собственную позицию, свободную от непосредственного влияния взрослых [17].

Учебная деятельность старшеклассников определяется сложным комплексом мотивов:



- широкого общественного плана (завоевать себе место в жизни, получить одобрение окружающих, подготовиться к будущей профессии);
- идущих от самой учебной деятельности (интерес к знаниям, удовольствие от сделанной работы, интеллектуального труда);
- прямо не связанных с учением, но имеющих к нему некоторое отношение (награда, наказание, конкурирующие потребности и желания);
- отрицательного порядка (устомление, скука, трудность материала, отсутствие комфорта в отношениях с учителем или учениками) [18].

У подростка появляется дифференцированное отношение к школьным предметам: интересующим предметам он может отдавать все свое свободное время. В то же самое время интересы подростка могут быть и неустойчивыми, часто меняться. Однако это не следует рассматривать как отрицательное явление [19].

Исследователи выделяют у подростков разные виды интересов: изменчивые, ситуативные (так называемые аморфные); захватывающие широкий круг учебных предметов (широкие); стержневые. Характер интересов подростков тесно связан с их учением [20].

С течением времени происходит становление именно стержневых, избирательных интересов. Косвенным следствием этого является отрицательное отношение старших подростков к некоторым учебным предметам («Неинтересно»; «Зачем это нужно?»; «Надо много зубрить») [21].

Стержневые интересы лежат в основе склонностей, способностей школьника, влияют на выбор профессии, представляют большую ценность для личности. Интерес становится относительно устойчивым, если связан с определенным кругом предметов, заданий [22].

Конечно, желательно, чтобы у подростка, в конце концов, складывались избирательные интересы, которые могли бы, в частности, лечь в основу профессиональной ориентации. Одновременно важно поощрять в известной степени и широту интересов школьника, которая необходима для пробы сил в разных ситуациях [23].

Ссылки на источники

1. Жигимонт С. Н. Особенности организации психолого-педагогического сопровождения старшеклассников в период подготовки к ЕГЭ // Современные научные исследования. Вып. 2. – Концепт. – 2014. – ART 54493. – URL: <http://e-koncept.ru/2014/54493.htm> – Гос. рег. Эл № ФС 77- 49965. – ISSN 2304-120X.
2. Лобанова А. В. Влияние педагогической среды на формирование личностной зрелости подростка // СМАЛЬТА. – 2014. – № 4. – С. 54–58.
3. Психологический словарь / под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. – 672 с.
4. Жигимонт С. Н., Лобанова А. В. Особенности психологических защитных механизмов и копинг-стратегий у подростков субкультуры «эмо» // СМАЛЬТА. – 2014. – № 4. – С. 50–54.
5. Конопкин О. А. Психологические механизмы регуляции деятельности. – СПб.: Ленанд, 2011. – 320 с.
6. Круглова Н. Ф. Психологическая диагностика и коррекция структуры учебной деятельности младшего школьника: учеб.-метод. пособие / под общ. ред. В. Д. Шадрикова. – Ярославль: Аверс Пресс, 2004. – 367 с.
7. Конопкин О. А. Психологические механизмы регуляции ...
8. Круглова Н. Ф. Указ. соч.
9. Конопкин О. А. Структурно-функциональный и содержательно-психологический аспекты осознанной саморегуляции // Психология. – 2005. - № 1. – С. 27–42.
10. Осницкий А. К. Саморегуляция деятельности школьника и формирование активной личности. – М.: Знание, 1986. – 81 с.



11. Осницкий А. К. Регуляторный опыт, субъектная активность и самостоятельность человека. Ч. 2 // Психологические исследования: электрон. науч. журн. – 2009. – № 6(8). – URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 20.10.2014).
12. Быков А. В., Шульга Т. Н. Становление волевой регуляции в онтогенезе: учеб. пособие. – М.: Изд-во УРАО, 1999. – 168 с.
13. Конопкин О. А. Структурно-функциональный и содержательно-психологический аспекты ...
14. Лобанова А. В. Указ. соч.
15. Щедухина Н. М. Влияние увлечения школьными предметами на профессиональные планы старшеклассников // Психологическая наука и образование: электрон. журн. – 2010. – № 4. – URL: www.psyedu.ru
16. Алферов А. Д. Психология развития школьников. – Ростов н/Д.: Феникс, 2001. – 384 с.
17. Попова М. В. Психология растущего человека. Краткий курс возрастной психологии. – М.: Сфера, 2002. – 128 с.
18. Там же.
19. Молчанов С. В. Особенности ценностных ориентаций личности в подростковом и юношеском возрастах // Психологическая наука и образование. – 2005. – № 3. – С. 16–25.
20. Смирнова Е. Е. На пути к выбору профессии. – СПб.: КАРО, 2003. – 176 с.
21. Логинова Г. П. Психологические аспекты профильного обучения // Психологическая наука и образование. – 2003. – № 3. – С. 43–47.
22. Резапкина Г. В. Я и моя профессия: программа профессионального самоопределения для подростков: Учебно-методическое пособие для школьных психологов и педагогов. – М.: Генезис, 2000. – 128 с.
23. Воронин И. В. Представления об эффективности профориентационной работы у подростков // Психологическая наука и образование. – 2007. – № 5. – С. 100–110.

Svetlana Zhigimont,

a teacher of chair of social-humanitarian disciplines, Branch "Kuban State University", Tikhoretsk

zhigimontsv@bk.ru

Role to improve the mechanisms of self-government (self-regulation) in the professional and personal self-determination of young boys and girls

Abstract. The article describes the peculiarity of the formation and development of self-regulation among high school students, analyzed the factors influencing the process of professional and personal self-determination, are marked features of a differentiated attitude towards learning and the formation of electoral interests.

Key words: self-regulation, youth age, interests, role of the teacher in shaping differentiated attitude towards learning.

Рекомендовано к публикации:

Горевым П. М., кандидатом педагогических наук, главным редактором журнала «Концепт»

Утёмовым В. В., кандидатом педагогических наук

ISSN 2304-120X



9 772304 112014 2

4 2