

371.015  
0-72

11341-

КИЕВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ  
ИНСТИТУТ им. А.М. ГОРЬКОГО

На правах рукописи

ОСАДЬКО Олеся Грьевна

УДК 370.153.1

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ  
СИСТЕМЫ САМОРЕГУЛЯЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ  
У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

19.00.07 - педагогическая и возрастная психология

А В Т О Р Е Ф Е Р А Т

диссертации на соискание ученой степени  
кандидата психологических наук

Київський педагогічний  
інститут ім. О. М. Горького  
БІБЛІОТЕКА

К И Е В - 1988

НБ НПУ  
імені М.П. Драгоманова



100313586

Работа выполнена в Киевском государственном университете  
им. Т.Г.Шевченко

Научный руководитель: кандидат психологических наук,  
доцент Гончарук П.А.

Официальные оппоненты: доктор психологических наук,  
старший научный сотрудник  
Моляко В.А.  
кандидат психологических наук,  
старший научный сотрудник  
Захарова А.В.

Ведущее учреждение: Рязанский ордена Трудового  
Красного Знамени государствен-  
ный педагогический институт  
имени С.А.Есенина

Защита состоится "\_\_\_" \_\_\_\_\_ 1988 г. в \_\_\_ часов на  
заседании специализированного совета К.ИЗ.01.02 в Киевском  
государственном педагогическом институте имени А.М.Горького  
/ 252030, г.Киев-30, ул.Пирогова, 9 /.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке Киев-  
ского государственного педагогического института имени  
А.М.Горького

Автореферат разослан "\_\_\_" \_\_\_\_\_ 1988 года

Ученый секретарь  
специализированного совета  
кандидат психологических наук,  
доцент

*Подпись*

Л.Г.Подольяк

Актуальность. Повышение роли человеческого фактора, рост уровня социальной активности, инициативности, дисциплины и самодисциплины всех членов общества является, как отмечалось на XXУП съезде КПСС, одним из важнейших путей ускорения социально-экономического развития страны на современном этапе. Совершенствование процесса обучения и воспитания подрастающего поколения, улучшение подготовки его к самостоятельной трудовой деятельности выступает основной задачей реформы общеобразовательной и профессиональной школы. Определяющее значение для наиболее полной реализации потенциальных возможностей учащихся имеет развитие их саморегуляции – способности управлять своими действиями в соответствии с общественно заданными целями и условиями деятельности.

Проблема саморегуляции широко разрабатывается как в контексте общей (Г.И.Ангушев, О.А.Конопкин, Б.Ф.Ломов, В.А.Моляко, Г.С.Никифоров), так и возрастной психологии (К.А.Абульханова-Славская, А.И.Высоцкий, В.А.Комогоркин, В.К.Котырло, Н.С.Лейтес, Н.А.Менчинская, В.И.Селиванов, А.Я.Чебнкин). Целый ряд работ посвящен изучению особенностей саморегуляции в младшем школьном возрасте, который в соответствии с концепцией Л.С.Выготского, является сензитивным для формирования произвольности. В этих исследованиях рассматриваются механизмы освоения детьми приемов организации умственных действий (Богоявленский Д.Н., Кабанова-Меллер Е.Н., Калмыкова Э.И., Лубовский В.И., Раев А.И., Репкин В.В.), особенности целеполагания (Божович Л.И., Даунис И.Б.), возможности ориентации в проблемной ситуации и планирования действий (Гальперин П.Я., Давыдов В.В., Занков Л.В., Матюшкин А.М., Обухова Л.Ф., Талызина Н.Ф.). Большое внимание уделяется развитию самоконтроля и рефлексии в учебной деятельности младших школьников (Борисhevский М.И., Зак А.З., Захарова А.В., Давыдов В.В., Долинская Л.В.). Всесторонне изучаются мотивационные компоненты саморегуляции (Льобинская А.А., Менчинская И.А., Неверович Я.З., Степанский В.И., Чеснокова И.И., Эльконин Д.Б., Якобсон С.Г. и др.).

Несмотря на то, что в большинстве работ отмечается важность системного подхода к рассмотрению проблемы, его принципы недостаточно реализуются в исследованиях: так, изучение структуры саморегуляции ограничивается, как правило, отдельным видом или этапом деятельности, связь между регуляторными процес-

сами разных уровней раскрывается только на контингенте подростков и взрослых испытуемых (Туровская А., Соарме Ю., Раудан Э., Юркевич В.С.). Отсутствие подобных исследований применительно к младшему школьному возрасту не позволяет решить вопрос о степени и механизмах влияния типологических предпосылок активации в процессе становления саморегуляции учебно-познавательной деятельности, разработать эффективные методы ее формирования у детей с различными активационными задатками.

В нашем исследовании предпринята попытка рассмотреть с позиций системного подхода взаимосвязь между процессами регуляции различных этапов и уровней деятельности, выделить те элементы саморегуляции, которые выступают системообразующими в период начального школьного обучения.

В соответствии с актуальностью и неразработанностью проблемы была выдвинута цель исследования - изучить психологические особенности развития системы саморегуляции деятельности учащихся и выявить условия ее формирования в младшем школьном возрасте.

Объектом исследования являлась саморегуляция младших школьников как система процессов, обеспечивающих адекватность деятельности цели и условиям.

Предметом исследования выступили психологические условия эффективного развития саморегуляции у учащихся начальной школы.

Гипотеза заключалась в следующем: становление системы саморегуляции деятельности в младшем школьном возрасте определяется тем, как дети овладевают общественно выработанными приемами рациональной организации учебных действий. Развитие самоорганизации позволяет снизить влияние активационных предпосылок саморегуляции на эффективность деятельности учащихся. Условием успешного освоения средств самоорганизации является формирование у младших школьников устойчивого эмоционально-положительного отношения к процессу реализации в деятельности принятой программы действий. Создание таких условий в учебно-воспитательном процессе позволит стимулировать развитие саморегуляции детей.

Для проверки выдвинутой гипотезы были поставлены следующие задачи: 1) изучить структурные, функциональные и генетические связи элементов саморегуляции; рассмотреть соотношение активационного и организационного ее видов в системе регулятор-

ных процессов; 2) выявить возрастные и индивидуальные особенности готовности детей 6-10 лет к овладению общественно выработанными приемами самоорганизации деятельности; определить условия развития организационной саморегуляции детей младшего школьного возраста; 3) разработать и апробировать методы психолого-педагогического управления развитием саморегуляции деятельности учащихся в период начального обучения.

Методологической основой исследования выступало марксистско-ленинское учение о личности как диалектическом единстве природных предпосылок и условий онтогенеза. В работе использован системный подход к изучению психических явлений, концепция сензитивных периодов развития способностей.

Организация исследования осуществлялась методами поперечных (возрастных) срезов, комплексного сравнения, а также пролонгированного формирующего эксперимента. Для получения эмпирических данных использовались диагностические и формирующие процедуры, наблюдение, метод экспертных оценок, изучение результатов деятельности. Обработка полученных данных осуществлялась с применением стандартных статистических методов (корреляционный, регрессионный, факторный анализ, вычисление значимости различий), а также на основе качественной интерпретации результатов (дифференциация по типам, группам, соотношению показателей).

Исследование проводилось на протяжении 6-ти лет (1980-1986) и являлось составной частью школьной психологической службы, что позволило автору (школьному психологу) координировать воздействия учителей и родителей на формирование саморегуляции детей и систематически проводить с учащимися развивающие занятия.

В констатирующих сериях исследования участвовало 486 учащихся начальных классов СШ № 51 г. Киева и 90 дошкольников из подготовительных групп детских садов микрорайона. Формирующий эксперимент проводился в начальных классах этой же школы в течение 3-х лет (1983-1986 уч.гг.). Экспериментальная и контрольная группы включали по 106 учащихся.

Научная новизна исследования: разработана функционально-генетическая модель саморегуляции, отражающая внутрисистемные связи различных уровней, видов и эталов регулирования деятельности; обнаружен нелинейный характер связи организационного и активационного видов саморегуляции; выявлены психолого-педаго-

гические условия, позволяющие стимулировать развитие саморегуляции младших школьников посредством изменения соотношения активационного и организационного видов регулирования в процессе управления учебно-познавательной деятельностью (при обеспечении ведущей роли последнего).

Теоретическое значение: изучение генетического аспекта становления саморегуляции деятельности с позиций системного подхода позволило выявить противоречия, детерминирующие развитие системы регуляторных процессов в младшем школьном возрасте. Эти противоречия возникают в деятельности детей при невозможности достичь поставленной цели на уровне непроизвольной активационной саморегуляции и обуславливают формирование организационного вида саморегуляции, который представляет собой способность целенаправленно применять общественно выработанные приемы рациональной организации учебно-познавательных действий.

В работе показана роль организационного вида саморегуляции как определяющего формирование системы регуляторных процессов в младшем школьном возрасте; обоснована возможность развития высших уровней произвольной организационной саморегуляции на фоне различных психофизиологических задатков активации.

Практическое значение исследования. Разработана методика психолого-педагогического эксперимента по выявлению уровня готовности детей к овладению саморегулирующей познавательной деятельности, которая может быть использована в практике работы учителей начальных классов; предложена система учебно-игровых заданий, использование которых на уроках общеобразовательного цикла, а также на специальных занятиях, проводимых в структуре школьной психологической службы, стимулирует развитие у учащихся организационной саморегуляции путем создания у них устойчивого эмоционально-положительного отношения к использованию специальных приемов рациональной организации собственных действий.

На основе полученных данных разработаны практические рекомендации для учителей и родителей по организации деятельности детей с целью развития их саморегуляции в период подготовки к школе и в процессе начального обучения. Результаты исследования внедряются в учебно-воспитательный процесс в СШ № 51 г.Киева, включены в нормативный курс "Психология" для студентов Киевского университета, а также частично использованы в монографии П.А.Гончарука "Психология обучения" (Киев, 1985).

Апробация работы: по материалам исследования были сделаны доклады на Всесоюзных конференциях "Эмоциональная регуляция учебной и трудовой деятельности" (Москва-Одесса, 1986) и "Научно-практические проблемы школьной психологической службы" (Москва, 1987), на республиканской конференции "Формирование творческого потенциала личности в условиях учебно-воспитательного коллектива" (Луцк, 1986), на конференции молодых ученых "Актуальные вопросы формирования социальной активности учащихся в свете основных направлений реформы общеобразовательной и профессиональной школы" (Киев, 1985).

Положения, выносимые на защиту:

1. Саморегуляция представляет собой иерархически организованную систему уровней, видов и этапов регулирования деятельности, которые характеризуются гетерохронностью формирования в онтогенезе, а также различной ролью в их развитии психофизиологических задатков и условий онтогенеза. Становление системы саморегуляции деятельности в младшем школьном возрасте детерминировано созданием противоречий между возрастающей сложностью деятельности и недостаточностью наличных у ребенка возможностей саморегуляции для ее осуществления. Условием возникновения этих противоречий является включение ребенка в такую деятельность, выполнение которой ориентировано на ближайшую зону развития его саморегуляции; средством их разрешения выступает овладение учащимися общественно-выработанными приемами рациональной организации действий, что позволяет компенсировать недостаточные возможности активационной саморегуляции.

2. Формирование организационной саморегуляции предполагает последовательное освоение этапов регулирования деятельности и, в первую очередь, исполнительского как наиболее простого и составляющего, вместе с тем, основу становления более сложных этапов организации действий - ориентировочного и прогностического. Исполнительский этап регуляции, будучи доступным уже дошкольникам, остается недостаточно освоенным и в младшем школьном возрасте, что снижает успешность учебно-познавательной деятельности детей.

3. Включение в процесс обучения младших школьников таких заданий, в которых достижение эмоционально-предвосхищаемого результата предполагает осознанное преодоление трудностей, возникающих в процессе реализации заданной программы действий, сти-

мулирует возникновение у учащихся эмоционально-положительного отношения к планомерной организации собственной учебной деятельности, а также активизирует освоение детьми общественно выработанных приемов ее построения.

Обладение исполнительским этапом организационной саморегуляции повышает успешность выполнения младшими школьниками не только регламентированных, но и творческих заданий, а также положительно сказывается на их учебной успеваемости и умении управлять своим поведением.

Основное содержание диссертации отражено в 9-ти публикациях автора.

Структура диссертации: работа состоит из введения, трех глав, заключения, библиографии (включаящей 371 источник) и приложения. Диссертация изложена на 132 листах машинописного текста.

#### С о д е р ж а н и е   р а б о т ы

Во введении обосновывается актуальность темы исследования, выдвигаются его гипотеза и задачи, определяется новизна, теоретическое и практическое значение.

В первой главе "Системный анализ саморегуляции деятельности" проводится теоретическое обоснование объекта и предмета исследования, разрабатываются основные положения системного подхода применительно к изучению и формированию саморегуляции в онтогенезе.

В настоящее время вопросы саморегуляции широко изучаются в психофизиологии (Анохин П.К., Бернштейн Н.А., Небылицин В.Д.), и дифференциальной психологии (Голубева Э.А., Мерлин В.С., Паллей И.М., Пейсахов Н.М., Русалов В.М.), в исследованиях, посвященных подготовке операторов (Жоров П.А., Конопкин О.А., Називин Ю.С.), в работах по возрастной и педагогической психологии (Высоцкий А.И., Котырло В.К., Лейтес Н.С., Лурия А.Р., Юркевич В.С.), в том числе, по проблеме формирования самостоятельной учебно-познавательной деятельности школьников (Комогоркин В.А., Менчинская Н.А., Телегина Е.Д., Шавирова Т.В.), развитию творческой активности личности (Брушлинский А.В., Моляко В.А., Пономарев Я.А. и др.).

Анализ и обобщение результатов, полученных авторами, исследовавшими регуляторные процессы в различных областях психологической науки, позволил разработать функционально-генетиче-



скую модель системы саморегуляции, включающую помимо традиционно выделяемых уровней регулирования деятельности (непроизвольного; произвольного и послепроизвольного), также его виды (активационный, организационный и ценностный) и этапы (исполнительский, ориентировочный и прогностический).

Имеющиеся в литературе данные позволяют заключить, что развитие организационного вида саморегуляции, который представляет собой способность рационального опосредования деятельности общественно выработанными средствами ее организации, определяется в основном социальной ситуацией развития ребенка, в то время как активационный вид саморегуляции, связанный с управлением состояниями активации, рабочим уровнем функциональных систем организма, обусловлен прежде всего психофизиологическими задатками индивида.

Сензитивным периодом для овладения общественно выработанными приемами организации умственных действий является, как отмечают Л.С.Выготский, А.Л.Венгер, В.В.Давыдов и др., младший школьный возраст, что связано со сменой ведущего типа деятельности (А.Н.Леонтьев, Д.Б.Эльконин), с повышением требований, которые предъявляет учебная деятельность к организации действий учащихся (Г.С.Костюк, А.А.Люблинская, Н.А.Менчинская), со спецификой мотивационной сферы личности младшего школьника (Д.Б.Эльконин, Л.И.Божович, В.С.Мухина и др.).

На основе теоретического анализа литературных источников можно заключить, что исследование и формирование организационной саморегуляции в младшем школьном возрасте предполагает учет следующих положений:

- Организационная саморегуляция формируется в онтогенезе на основе генетически заданных активационных предпосылок регуляторных процессов, однако не только уровень активационных возможностей индивида оказывает влияние на успешность его самоорганизации (О.А.Конопкин, Н.М.Пейсахов, В.М.Русалов), но и эффективность сознательного управления деятельностью определяет необходимый уровень активации организма (М.К.Акимова, В.М.Писаренко).

- Как специфическое системное образование, организационная саморегуляция включает три неразрывно связанных этапа регулирования - ориентировочный, прогностический и исполнительский, оптимальное соотношение которых в процессе регуляции

деятельности является необходимым условием ее успешности.

- Последовательность формирования этапов саморегуляции в онтогенезе отличается от их представленности в конкретной деятельности и предполагает освоение ребенком сначала исполнительского регулирования, а затем - на его основе - ориентировочного и прогностического (Д.Б.Эльконин, В.В.Репкин и др.). При педагогическом управлении развитием организационной саморегуляции необходимо учитывать степень сформированности у детей исполнительского этапа регулирования деятельности, то есть их возможность последовательно реализовать в работе принятую программу действий.

На основе сформулированных теоретических положений строились констатирующая и формирующая части исследования.

Вторая глава работы "Изучение особенностей саморегуляции детей 6-10 лет" включает две экспериментальные серии.

Первая серия исследования посвящена изучению готовности детей к овладению организационной саморегуляцией и динамики ее развития в период начального обучения школьников. В отличие от известных исследований, где преимущественно рассматривается актуальный уровень развития саморегуляции детей (М.И.Борисhevский, А.И.Висоцкий, В.К.Жотирло, Л.Л.Шибцкая, В.С.Куревич и др.), нашей задачей было выявление потенциальных возможностей освоения и использования учащимися общественно выработанных приемов организации деятельности, т.е. ближайшей зоны развития их организационной саморегуляции.

Основу разработанной нами методики составили принципы построения методики "двойной стимуляции" (Л.С.Выготский, 1984), которая объективизирует процесс использования ребенком специальных средств (знаков, приемов) построения деятельности. Введение рациональных приемов организации действий производилось методом "дозированных подсказок" (С.Л.Рубинштейн, А.В.Брушлинский). Чувствительность к подсказке служила показателем уровня готовности ребенка к овладению приемами организационной саморегуляции. Уровень готовности к использованию освоенных приемов организации деятельности определялся через количество аналогичных заданий, в которых ребенок самостоятельно применил освоенный способ действий.

Методика строилась на материале игры "4 цвета", что позволяло использовать учебно-игровую направленность и практический

способ решения экспериментальных заданий; доступную детям 6-ти лет содержательную сторону деятельности (узоры из 4-х основных цветов) и, главное, невозможность достичь успеха без использования адекватных приемов организационной саморегуляции.

Сравнительное изучение возрастных особенностей саморегуляции проводилось методом "поперечных срезов" в группах старших дошкольников (6 лет) и учащихся I-х, 2-х и 3-х классов (по 90 чел.). Сопоставление средних уровней готовности к овладению организационной саморегуляцией осуществлялось не только между детьми разного возраста, но и между одновозрастными группами испытуемых, которые обучались у разных педагогов (воспитателей).

Результаты первой серии констатирующих исследований показали, что: 1) в степени готовности детей 6-ти лет к овладению организационной саморегуляцией наблюдаются значительные индивидуальные различия, которые сохраняются в основном и к 3-му классу; 2) освоение детьми приемов организационной саморегуляции наиболее интенсивно осуществляется в первый год школьного обучения, что обусловлено более выраженным у первоклассников стремлением к использованию средств самоорганизации; 3) готовность младших школьников к овладению специальными приемами организации деятельности недостаточно реализуется в процессе начального обучения: при общем повышении уровня саморегуляции к 3-му классу, темп ее развития снижается; только половина учащихся начальной школы достигает высоких уровней ее сформированности; у детей, пришедших в школу с низким уровнем готовности к самоорганизации деятельности, регуляторные возможности практически не развиваются; 4) в группе учащихся, которые к 3-му классу не овладели организационной саморегуляцией, значительная часть детей (24,4%) не использует известные им приемы организации действий без специальной внешней стимуляции. Это свидетельствует о том, что традиционная методика начального обучения не стимулирует развитие организационной саморегуляции детей; 5) значительный разрыв ( $p < 0,01$ ) в средних уровнях сформированности саморегуляции между классами одной параллели отражает как чувствительность младшего школьного возраста к педагогическим воздействиям, направленным на формирование самоорганизации, так и наличие существенных резервов развития регуляторных возможностей детей, заключающихся в оптимизации методов их обучения и воспитания.

Развитие любой способности, в том числе и способности саморегуляции, определяется помимо условий онтогенеза, также и психофизиологическими предпосылками (задатками способности). Степень и характер влияния каждого из этих факторов, а также их соотношения на развитие организационной саморегуляции детей изучались во второй серии экспериментов, которая состояла из 3-х этапов: а) определение индивидуальных различий в активационных предпосылках регулирования деятельности; б) выявление характера взаимодействия активационного и организационного видов саморегуляции; в) исследование особенностей взаимодействия с ребенком в семье, которые опосредуют влияние типологических предпосылок на развитие у него организационной саморегуляции.

В качестве типологических предпосылок саморегуляции в целом ряде исследований (В.Д.Небылицин, 1968, В.М.Русалов, 1979) выделяется "первичное общее свойство нервной системы", которое определяет энергетический баланс, активацию организма, а также организацию нервных процессов, способность индивида регулировать их уровень возбудимости (В.С.Мерлин, 1975, И.М.Палей, 1976, Рутман Э.М., 1976, Э.А.Голубева, В.И.Рождественская, 1976 и др.), то есть возможности активационной саморегуляции.

Одной из наиболее распространенных методик выявления индивидуальных возможностей активационной саморегуляции является методика сенсомоторного реагирования на стимулы, поступающие в нарастающем темпе. Простота содержания деятельности дает возможность нивелировать информационную подготовку субъекта, случайный порядок предъявления раздражителей не позволяет испытуемым строить прогнозы и выбирать программу на основе прошлого опыта. Продуктивность такой деятельности (при условии ее адекватной мотивации) определяется возможностью индивида мобилизовать энергетические ресурсы организма, повысить уровень активации функциональных систем, удерживать его в течение длительного времени в определенных пределах (Борисова М.Н., Туревич К.М., Русалов В.М. и др.).

Индивидуально доступный уровень активационной саморегуляции определялся в нашем исследовании с помощью аппаратной методики А.Е.Жильченко (использовался прибор ШНН-3) и сопоставлялся с уровнем развития у детей организационной саморегуляции (выявленным по методике "4 цвета"). Регрессионный анализ обнаруженной зависимости (рис.1) позволил констатировать отсутствие

линейной связи между исследуемыми параметрами, а также выявить группы детей, условия онтогенеза которых привели к формированию противоположных уровней организационной саморегуляции на фоне близких по значению активационных предпосылок.

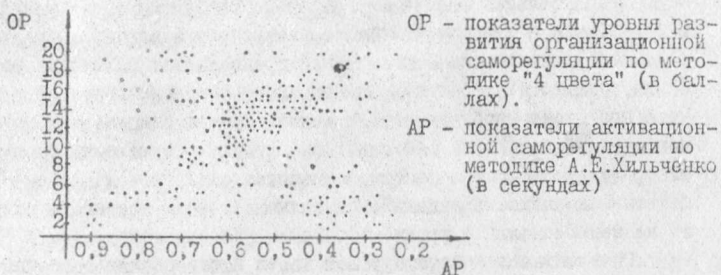


Рис. I. Взаимосвязь уровней развития организационного и активационного видов саморегуляции детей 6-7 лет (по результатам графического регрессионного анализа).

Выявление влияния условий онтогенеза на развитие организационной саморегуляции детей проводилось путем сопоставления особенностей семейного воспитания в группах испытуемых, которые обнаружили диаметрально противоположные уровни организационной саморегуляции. Изучение особенностей взаимодействия родителей с детьми проводилось методом наблюдения в процессе создания экспериментальных ситуаций (при приеме детей в школу), моделирующих привычный стиль взаимоотношений в семье. Вспомогательными методами служили стандартизированные беседы с родителями и детьми, уточняющие и дополняющие полученные при наблюдении данные; пролонгированное исследование успеваемости и поведения детей в начальной школе; изучение стиля работы учителей.

Выявленные данные позволили сделать следующие выводы:

1) взаимосвязь активационного и организационного видов саморегуляции носит нелинейный характер: значимая корреляция показателей ( $\rho^2 = 0,33$ ,  $\rho < 0,0005$ ) наблюдается только в группе индивидов со средними активационными задатками; ни высокие, ни низкие предпосылки активации не обнаруживают значимой корреляции с уровнями организационной саморегуляции; 2) в группах детей с наиболее высокими и с наиболее низкими возможностями активации случаи недостаточного развития организационной саморегуляции встречаются в 3,15 раза чаще, чем в остальной части выборки;

в этих же группах значительная часть детей (39,5 и 31,8%) достигает высоких уровней организации деятельности, что свидетельствует о возможности ее формирования на фоне различных типологических задатков, а также о недостаточном учете индивидуальных особенностей детей в период их подготовки к школе.

Сравнительный анализ методов взаимодействия с детьми как в семье, так и в начальной школе, позволяет заключить, что эффективное развитие самоорганизации предполагает включение ребенка в такую деятельность, в процессе выполнения которой у него возникает необходимость в использовании специальных приемов организации своих действий; к факторам, тормозящим развитие регуляторной способности, относится объективная или субъективная легкость заданий, позволяющая детям достигать успеха на произвольном уровне регуляции деятельности.

Выявленные в констатирующей части исследования особенности онтогенетического формирования саморегуляции, а также обусловленность уровня ее развития методами обучения и воспитания ребенка свидетельствуют о необходимости разработки практических рекомендаций для учителей и родителей, позволяющих им стимулировать развитие регуляторной способности детей.

Третья глава "Экспериментальное формирование саморегуляции младших школьников" состоит из двух основных частей: 1) разработка и обоснование методики направленного формирования саморегуляции учащихся; 2) апробация методики и определение эффективности формирующих воздействий.

Методика психолого-педагогического управления развитием саморегуляции младших школьников строилась в соответствии с теоретическими положениями, обоснованными в предыдущих сериях исследования: а) развивающие задания должны быть направлены на оптимизацию освоения детьми общественно выработанных средств организации деятельности, поскольку организационный вид саморегуляции является системообразующим в данный возрастной период; б) овладение приемами самоорганизации действий в младшем школьном возрасте должно осуществляться на исполнительском этапе регуляции деятельности, который служит основой развития и функционирования более сложных ее этапов - ориентировочного и прогностического; в) наряду с обучением детей способам рационального построения действий, необходимо формировать у них эмоционально-положительное отношение к использованию этих способов, которое отсутствует у большинства учащихся.

При разработке развивающих заданий мы опирались на результаты исследований, в которых были выявлены условия, стимулирующие освоение субъектом способов (приемов) деятельности (Л.Л.Гурова, 1979, Е.Ю.Артемьева, 1979, А.Н.Леонтьев, Я.А.Пономарев, Ю.Б.Гиппенрейтер, 1981 и др.). Эти условия заключаются, с одной стороны, в упрощении содержательной стороны деятельности, а с другой, в усложнении ее операционального состава – в создании определенных препятствий (трудностей) в процессе организации действий.

Содержательной стороной развивающих заданий выступал либо несложный игровой материал (рисунки, мозаика, конструктор, настольные и подвижные игры), либо хорошо знакомый детям – учебный (простейшие арифметические действия, дифференциация четных – нечетных чисел, нахождение определенных букв или слов в тексте, оперирование геометрическими фигурами и т.д.).

Развивающие задания строились таким образом, что в процессе их выполнения возникало противоречие между желанием детей получить эмоционально-предвосхищаемый результат и невозможностью достичь успеха на произвольном уровне регуляции деятельности. Средством разрешения этого противоречия выступала целенаправленная произвольная организация ребенком своих действий в соответствии с условиями задачи. Реализация условий задачи требовала от учащихся определенных волевых усилий, что способствовало осознанию детьми трудностей, возникающих в процессе произвольной регуляции деятельности, а также – освоению приемов их преодоления (приемы рациональной организации действий первоначально задавались учащимся в качестве регламентированных правил работы, обеспечивающих ее успешность, а в дальнейшем, нахождение адекватных способов действий становилось целью деятельности детей). Эмоциональное переживание успеха способствовало формированию у детей положительного отношения к планомерной организации собственных учебно-познавательных действий.

Препятствия, возникающие в процессе реализации принятого ребенком плана деятельности, наблюдаемые нами в практике, а также описанные рядом авторов (П.Я.Гальперин, А.Л.Венгер, И.Б.Даунис, В.А.Комогоркин), можно условно представить в виде трех основных типов противоречий: I) между стремлением быстро и без усилий получить эмоционально-предвосхищаемый результат и необходимостью соблюдать условия задачи, "затрудняющие" про-

песс достижения цели; между стремлением решить сознательно принятую задачу и произвольным побуждением перейти к более интересной или более освоенной деятельности, обладающей непосредственной привлекательностью для ребенка; 3) между мотивом выполнить задание и развивающимся состоянием монотонии или утомления, побуждающим к прекращению работы.

Каждый из выделенных типов противоречий между двумя взаимоисключающими побуждениями ребенка моделировался в специальной группе игровых развивающих заданий, причем создавалось такое мотивационное обеспечение деятельности, которое способствовало продуктивному преодолению учащимися возникающих трудностей.

Формирующий эксперимент проводился в трех классах одной параллели в течение всего периода начального обучения. С каждым классом было проведено 60 уроков специально разработанного курса "Учись учиться", а также более 200 индивидуальных и групповых занятий с отдельными учащимися. Помимо занятий со школьниками, систематически осуществлялась консультационная работа с их родителями и учителями, которые использовали отдельные виды развивающих заданий на уроках и в индивидуальной работе с детьми.

Контрольные срезы проводились индивидуально в контрольной и в экспериментальной группах испытуемых в начале школьного обучения (октябрь 1980 и 1983 гг.) и в конце 3-го класса (май 1983 и 1986 гг.). В контрольных исследованиях выявлялись:

1) развитие исполнительской саморегуляции деятельности; 2) продуктивность выполнения творческих заданий; 3) учебная успеваемость; 4) осознанность использования социально регламентированных норм и правил поведения.

1. Уровень развития исполнительской саморегуляции определялся на основе показателей успешности реализации ребенком образца результата (расчлененного многоэлементного изображения) и образца действий (функционального правила, выработанного совместно с экспериментатором и принятого детьми). Использовались специально разработанные методики, в основу которых были положены игры-головоломки "Пентамино" и "Пифагор". 2. Продуктивность творческой деятельности выявлялась на основе результатов выполнения детьми двух экспериментальных методик: "Вербальное творчество" (составление предложений на заданную тему с использованием опорных слов) и "Конструирование рисунков" (поиск воз-



можных комбинаций заданных элементов) <sup>1</sup>. 3. Учебная успеваемость определялась с помощью дифференцированной (10-балльной) педагогической оценки и путем выявления уровней успешности выполнения детьми экспериментальных заданий ("диктант-преобразование"), моделирующих процесс оценивания и преобразования учебного материала в соответствии с определенными, легко запоминаемыми правилами. (Показатели выполнения детьми этой методики обнаруживают ярко выраженную связь ( $\rho^2 = 0,67$ ,  $p < 0,0005$ ) с результатами их учебной деятельности). 4. Умение детей управлять своим поведением определялось на основе двух показателей: оценки педагогами умения детей выполнять правила поведения и - экспериментально выявленного уровня развития способности детей предвидеть возможные последствия своих поступков и на этой основе строить свое поведение. Использовалась специальная методика, разработанная Л.И.Божович и ее сотрудниками (1976).

Анализ полученных результатов позволил констатировать, что за период начального обучения в экспериментальной группе испытуемых, по сравнению с контрольной, имел место значительно ( $p < 0,05$ ) больший прирост всех измеряемых показателей активности, причем влияние уровня развития исполнительской саморегуляции на успешность деятельности детей снизилась больше именно в экспериментальной группе. Это отражает качественные изменения, произошедшие в структуре саморегуляции учащихся, при которых успешность деятельности начинает определяться возможностью ребенка правильно сориентироваться в условиях, составить план достижения цели, и не снижается неумением его последовательно реализовать принятую программу действий.

Результаты формирующей части исследования позволяют заключить, что:

- Психолого-педагогическое управление процессом освоения младшими школьниками общественно выработанных средств организации действий на исполнительском этапе регуляции деятельности стимулирует развитие саморегуляции учащихся и, таким образом, приводит к повышению успешности их учебно-познавательной деятельности.

<sup>1</sup> Валидизация этих методик проводилась путем выборочного сравнения успешности решения задачи "на построение моста через квадратный водоем" (А.Я.Пономарев, 1967) третьеклассниками, показавшими противоположные результаты в использованных методиках.

- В результате формирующего эксперимента повысилась эффективность саморегуляции исполнительской деятельности у всех учащихся, в том числе и у детей, обладавших низким уровнем ее развития, в то время как в контрольных классах у этой группы детей регуляторные возможности практически не развивались (рис.2).



Рис.2. Динамика развития исполнительской саморегуляции в группах детей, пришедших в школу с разными уровнями ее сформированности (цифрами обозначено количество детей в группе).

- Проведение систематических развивающих занятий позволило в значительной степени сократить различия в уровнях успешности деятельности детей, обучающихся у разных педагогов, что подтверждает возможность оптимизации учебно-воспитательного процесса в начальной школе путем направленного формирования саморегуляции учащихся.

В заключении излагаются основные итоги исследования, практические рекомендации и намечаются пути дальнейшей разработки проблемы.

Обобщение материалов исследования дает возможность сделать следующие выводы:

1. Изучение структурных, функциональных и генетических связей элементов системы саморегуляции позволяет констатировать гетерохронность их развития в онтогенезе и выделить организацион-

ный вид регулирования деятельности как системообразующий в младшем школьном возрасте.

2. Степень готовности детей к овладению организационной саморегуляцией возрастает от I-го к III-му классу. Однако, наряду с этим, имеет место замедление темпа ее развития в процессе начального обучения. Освоение детьми общественно выработанных приемов организации деятельности наиболее эффективно осуществляется в I-й год школьного обучения; первоклассники отличаются как от дошкольников, так и от третьеклассников более выраженным стремлением применять освоенные способы действий.

3. Значительные индивидуальные различия детей в уровнях организационной саморегуляции обусловлены не столько психофизиологическими задатками, сколько условиями онтогенеза. При соответствующих методах обучения и воспитания дети с различными активационными предпосылками успешно овладевают рациональными средствами организации деятельности. Тот факт, что в группах детей с наиболее высокими и с наиболее низкими активационными возможностями в 3,18 раза чаще встречаются низкие уровни самоорганизации, свидетельствует о недостаточном учете индивидуальных особенностей активационной саморегуляции детей в педагогической работе с ними.

4. Психолого-педагогическое управление развитием организационной саморегуляции детей предполагает включение их в такую деятельность, в процессе выполнения которой у учащихся возникает необходимость в использовании специальных приемов рациональной организации действий; к факторам, тормозящим развитие произвольной саморегуляции следует отнести, в первую очередь, объективную или субъективную легкость заданий, позволяющую детям достигать успеха на произвольном уровне саморегуляции. Формирование самоорганизации младших школьников целесообразно осуществлять на исполнительском этапе регулирования деятельности, который соответствует их возрастным возможностям и позволяет не только планомерно вводить рациональные приемы работы, но и управлять мотивационной сферой детей, создавая у них устойчивое эмоционально-положительное отношение к использованию общественно выработанных средств организации действий.

Выявленные в процессе исследования психологические особенности формирования системы саморегуляции деятельности у детей 6-10 лет позволяют сформулировать следующие рекомендации:

- в процессе обучения младших школьников необходимо особое внимание уделять формированию у них исполнительского этапа саморегуляции деятельности (т.е. умения последовательно реализовать заданную программу действий), что положительно сказывается и на успешности самостоятельного нахождения учащимися рациональных приемов самоорганизации и, как следствие этого, приводит к росту продуктивности выполнения детьми не только регламентированных, но и творческих заданий, а также к повышению у них показателей учебной успеваемости и умения управлять своим поведением;

- в связи с этим необходимо шире использовать в практике обучения и воспитания младших школьников специальные развивающие задания, позволяющие учителю активизировать процесс освоения детьми общественно выработанных средств организации деятельности. Для решения указанной задачи представляется целесообразным ввести в программу высших учебных заведений и институтов усовершенствования учителей спецкурс по проблеме формирования саморегуляции детей в период начального обучения. Одним из эффективных путей оптимизации учебно-воспитательного процесса, как показало настоящее исследование, является организация психологической службы в структуре общеобразовательной школы, что позволяет школьному психологу координировать воздействия на ребенка учителей и родителей, а также непосредственно включаться в проведение развивающих занятий с учащимися.

Дальнейшее исследование проблемы предполагает изучение влияния уровня развития организационной саморегуляции детей на успешность их учебно-познавательной деятельности в подростковом возрасте; представляет непосредственный практический интерес вопрос о том, какие элементы саморегуляции становятся системообразующими на последующих этапах онтогенеза и каковы условия их формирования.

Основные положения диссертации изложены в следующих опубликованных работах:

1. Психологические основы управления развитием саморегуляции младших школьников в процессе обучения // Психология: Респ. науч.-метод. сб. - К., 1987. - Вып. 28. - С. 3-11 (на укр. яз.);
2. Формирование способности учащихся к саморегуляции в учебной деятельности // Почат. школа. - 1986. - № 5. - С. 9-15 (на укр. яз.);

3. Некоторые возрастные и индивидуальные особенности саморегуляции дошкольников // Исследование проблем дошкольного воспитания в трудах молодых ученых. - М., 1985. - С.144-147;

4. Формирование исполнительской саморегуляции как способ развития познавательной активности учащихся // Методические рекомендации по формированию социальной активности учащихся в свете основных направлений реформы общеобразовательной и профессиональной школы. - К., 1985. - С.65-67;

5. Роль эмоциональных компонентов в формировании саморегуляции младших школьников // Эмоциональная регуляция учебной и трудовой деятельности: Тез. I Всесоюз.конф. - Одесса, 1986. - С.139-140;

6. Всеобуч родителей в структуре школьной психологической службы // Психолого-педагогические проблемы семейного воспитания: Тез.докл. и выступл. - Ч.4. - Могилев, 1985. - С.498-501;

7. Профориентация учащихся в структуре школьной психологической службы // Профессиональная ориентация школьников: Тез. Всесоюз.науч.-практ.конф. - Ярославль, 1986. - С.110-112;

8. Опыт психологической службы в средней школе // Психология учебной деятельности школьников: Тез.докл. 2-й Всесоюз. конф. по пед. психологии. - М., 1982. - С.284-285 (в соавторстве);

9. Система школьной психологической службы: опыт практической реализации // Научно-практические проблемы школьной психологической службы: Тез.докл. Всесоюз.конф. - М., 1987. - С.43-46.