Государственный комитет по Высшему образованию

Российской Федерации

# Комсомольский-на-Амуре Государственный

# Педагогический Институт

**Дипломная работа**

на тему:

**«Саморегуляция в учебной деятельности младших школьников»**

**Содержание.**

Введение………………………………………………………………………. 3

Глава 1. Исследование проблемы саморегуляции в работах отечест-

венных и зарубежных психологов…………………………………………… 5

* 1. Развитие представлений о саморегуляции…………………………… 5
	2. Становление психологии саморегуляции предметной деятель-ности…………………………………………………………………….. 9
	3. Исследования саморегуляции в младшем школьном возрасте…..…17

Глава 2. Методы исследования…………………………………………...… 26

Глава 3. Взаимосвязь саморегуляции в учебной деятельности и успе-ваемости младших школьников (на материалах исследования)…..…….... 30

Заключение………………………………………………………………….... 43

Рекомендации……………………………………………………………...… 44

Библиография……………………………………………………………….. 45

Приложения…………………………………………………………………. 49

**Введение.**

Проблема нашего исследования заключается в том, что зачастую низкая успеваемость в младшем школьном возрасте сочетается с высоким уровнем интеллекта ребенка. В чем же может быть причина низкой успеваемости школьников? Мы предположили, что этой причиной может быть несформированность у учащихся навыков саморегуляции. На это также указывали В.В. Ковалев, И.В. Дубровина, И.В. Репкина, Э.Д. Телегина, В.В. Гагай, П.Я. Гальперин и другие ученые.

*Актуальность темы* данной работы заключается в том, что проблема саморегуляции, как фактор, влияющий на успешность обучения в младшем школьном возрасте, недостаточно проработан в литературе. Хотя это имеет принципиально важное значение. На это также указывают И.В. Дубровина, Полонская Н.Н., Яблокова Л.В., Акутина Т.В.

Очень важно начинать изучение саморегуляции именно в младшем школьном возрасте. Так как в онтогенезе саморегуляция начинает формироваться в связи с необходимостью подчиняться требованиям взрослых, правилам поведения в обществе, при включении в учебную деятельность. Саморегуляция является новообразованием младшего школьного возраста. И в этом возрасте формирование саморегуляции выдвигается в центр психического развития ребенка. Это связано, во-первых, с физиологическими особенностями детей младшего школьного возраста (именно в этом возрасте завершается развитие лобных долей коры мозга, которые принимают участие в организации произвольной регуляции деятельности), во-вторых, с социальной ситуацией развития ребенка (с поступлением в школу меняется внутренняя позиция, меняются требования к ребенку со стороны взрослых и пр.). Способность к саморегуляции играет важную роль в организации сложных форм произвольной деятельности, к которым в первую очередь относится учение. Для осуществления учебной деятельности необходимы умения сосредоточить внимание, активно воспринимать и запоминать информацию, предварительно ориентироваться в условиях задания и продумывать ход решения, сверять полученный результат с заданным образцом и предъявленными условиями. То есть для успешного осуществления учебной деятельности необходимо определенное развитие способности саморегуляции. Исходя из этого, мы предположили, что успешность обучения зависит от уровня развития саморегуляции.

*Гипотеза* нашего исследования состоит в том, что уровень развития саморегуляции определяет успешность обучения в начальной школе.

*Цель* нашего исследования – сопоставление уровня сформированности саморегуляции с успешностью обучения в начальной школе.

Для проверки гипотезы нами были поставлены следующие *задачи*:

1. Определение уровня саморегуляции;
2. Оценка успеваемости учащихся;
3. Сопоставление уровня саморегуляции с успешностью обучения младших школьников;
4. Разработка рекомендаций по формированию саморегуляции у младших школьников.

*Объект исследования* – учебная деятельность младших школьников, *предмет исследования* – саморегуляция в учебной деятельности младших школьников.

Для решения поставленных задач и проверки выдвинутой нами гипотезы мы использовали метод объективного опосредованного наблюдения и психолого-педагогический констатирующий эксперимент. В качестве вспомогательных методов для обработки экспериментальных данных нами были использованы методы математической статистики и графический метод.

**Глава 1.** Исследование проблемы саморегуляции в работах отечественных и зарубежных психологов.

* 1. **Развитие представлений о саморегуляции.**

Способность к регуляции психических процессов и состояний отличалась еще в работах Аристотеля.

К научному исследованию саморегуляции как специфического процесса в живых системах приступили в начале ХХ века.

Идея регуляции поведения как особого самостоятельного процесса была ясно сформулирована в работах Ч. Шеррингтона и И.М. Сеченова, развивших положение К. Бернара о саморегуляции. И Ч. Шеррингтон и И.М. Сеченов считали, что саморегуляция, связанная с сознанием человека, не нуждается в наличии особого психического образования, и осуществляется через работу определенных нервных центров, связанных с сознательным отражением. Ч. Шеррингтон писал: «Иными словами, реакции рефлекторных дуг управляются механизмами, деятельность которых связана с сознанием. Этими высшими центрами тот или иной рефлекс может быть остановлен, запущен или модифицирован в его реакции с таким разнообразием и с очевидной независимостью от внешних раздражителей, что будет наивным прийти к заключению о существовании самопроизвольного внутреннего процесса…» (42)

Исследования произвольного поведения и произвольной регуляции различных процессов (психологических и физиологических) начались с первых шагов становления советской психологии и проводились в нескольких направлениях.

Уже в 20-х годах в школе Л.С. Выготского начались исследования произвольной регуляции действий человека и различных психических процессов. Первичной проблемой здесь становится не порождение действия, а «овладение собой». Первые формы овладения собственными процессами видятся Л.С. Выготским в использовании внешних стимулов, в намеренной организации среды, вызывающей определенное поведение. Дальнейшее развитие «овладения собой» Л.С. Выготский видел в том, что ребенок, выполняя приказы других в коллективной деятельности (например, игре) и управляя другими, научается управлять и собой, используя речь как универсальное средство общения людей. В своих развитых формах саморегуляция опосредована искусственными знаками (психологическими орудиями) и осуществляется объединением различных психических функций в единую функциональную систему, выполняющую регуляцию деятельности или какого-то психического процесса.

Вслед за Л.С. Выготским ставит вопрос о проблеме овладения собой В.К. Калин. «Произвольная регуляция, - пишет он, - это сознательное, опосредованное целями и мотивами предметной деятельности создание состояния оптимальной мобилизованности, оптимального режима активности и концентрирования этой активности в нужном направлении, т.е. целенаправленное создание такой организации психических функций, которая обеспечивала бы наибольшую эффективность действий». (21) Таким образом, по мнению В.К. Калина саморегуляция – это проявление самосубъектных отношений, т.е. активности, направленной не на внешний мир или других людей, а на самого себя.

Сильное влияние на исследование саморегуляции оказали исследования В. Мишель по отсрочке вознаграждения. Автор исследовал новый аспект саморегуляции, а именно стойкость намерений деятельности вопреки отклоняющим влияниям источника искушения. В работах В. Мишель исследовалось развитие способности детей воздерживаться от желаемого поведения и использовать различные приемы волевого торможения. Показано, что дошкольники практически не пользуются такими приемами и перелом наступает около девяти лет.

Другое направление исследований произвольных процессов связана с исследованием способов регуляции состояний человека и отдельных физиологических и психических процессов, в частности с исследованием саморегуляции эмоциональных состояний и реакций с произвольной регуляцией чувствительности анализаторов и состояний возбудимости нервно-мышечных структур (Валуева М.Н., Дашкевич О.В., Чуприкова Н.И.).

Чрезвычайно важным результатом этих исследований явилась зависимость саморегуляции действий и процессов от содержания сознательного образа.

Помимо самостоятельной ценности полученных в этих исследованиях результатов, они чрезвычайно важны в понимании закономерностей развития регуляции поведения в детском возрасте. Как показывают исследования, уже на первом году жизни начинают формироваться произвольные движения. Со второго года жизни формируется способность к представлениям отсутствующих предметов, благодаря чему поведение ребенка определяется уже не только наличной ситуацией, но и представляемой. Вследствие этого растет и время удержания заданной ребенку цели действия, а затем появляется возможность и самостоятельной постановки цели.

В период от двух до трех лет закладываются основы регулирующей функции речи, хотя побуждение и торможение действия в этом возрасте в основном еще регулируется действием реальных внешних стимулов. Вследствие развития речи и основанного на нем мышления ребенка постепенно формируется внутренний интеллектуальный план, благодаря которому ребенок создает замысел и план игровых действий, подчиняется правилам. Развитие внутреннего плана сознания позволяет предвидеть будущее и учитывать его в своих действиях.

С двух до двух с половиной лет ребенок делает попытки действовать на основе соподчинения мотивов, когда неприятное действие совершается ради привлекательного мотива.

С четырех лет развивается контроль над своими действиями, а нарушение правил поведения другими замечается уже с трех лет. Уже в дошкольном возрасте появляется первая самооценка, роль которой в регуляции поведения постоянно возрастает.

Одним из важных результатов, полученных в исследованиях онтогенеза саморегуляции, является выявление связи между развитием саморегуляции и развитием мотивационной сферы личности, зависимости эффективности регуляции действия от силы стоящих за ним мотивов.

Развитие саморегуляции оказалось также связанным с изменением соотношения внешней и внутренней стимуляции. Если в младшем возрасте регуляция поведения осуществляется только через внешнюю стимуляцию, через помощь со стороны взрослых, то с возрастом растет роль внутренней стимуляции (собственной постановки цели, самостимуляции, намеренные изменения мотивации). При необходимости затормозить какое-либо действие дети сами создают условия, исключающие привлекательные действия.

В исследованиях Болзитовой И.В. отмечается связь саморегуляции с самооценкой. Независимо от возраста и вида деятельности у детей с высоким уровнем развития саморегуляции преобладает неустойчивая, дифференцированная, адекватная самооценка, высокий уровень развития ее когнитивного компонента, реалистичный уровень притязаний; и, наоборот, у детей с низким уровнем развития саморегуляции доминирует устойчивая, недифференцированная, неадекватная высокая самооценка, средний или низкий уровень развития когнитивного компонента, завышенный или заниженный уровень притязаний. Эти исследователи среди множества факторов, которые обусловливают механизм саморегуляции, центральное место отдают самооценке. «Именно она, определяя направление, уровень активности субъекта, его ценностные ориентации, личностные смыслы в конечном итоге позволяет перейти субъекту на личностный уровень регуляции». (10)

**1.2. Становление психологии саморегуляции предметной деятельности.**

В 60-70-х годах начала разрабатываться концепция осознанной саморегуляции деятельности человека. Этим исследованиям предшествовали довольно обширные исследования изолированных процессов регуляции. Ориентировка человека в условиях деятельности и закономерности анализа условий и контроля тщательно изучались в русле концепции поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина. Я.А. Пономарев, детально изучая психологические особенности внутреннего плана действий. В.В. Давыдов – роль обобщений и рефлексивно-теоретического осмысления учащимися выполняемых заданий и условий окружающей действительности, А.В. Захарова, М.Э. Боцманова, А.И. Липкина – роль самооценки в деятельности учащихся и в их развитии, Ю.Н. Кулюткин, А.К. Маркова – роль мотивации учебной деятельности. И.С. Кон, М.И. Лисина анализировали самосознание ребенка и его определяющее влияние на направленность деятельности и развития.

Каждый из перечисленных выше процессов имеет место в саморегуляции. Но объединение этих процессов в систему регуляции, рассмотрение и изучение ее целостной структуры и установление необходимого и достаточного числа основных структурных компонентов в системе составили методологию собственно регуляторного подхода.

В 1980 году на ХХII Международном конгрессе психологов в Лейпциге советский психолог О.А. Конопкин заявил о необходимости разработки новой области психологии – психологии саморегуляции предметной деятельности и поведения. Развивая взгляды ведущих советских психологов, О.А. Конопкин сформулировал основные принципы саморегуляции деятельности человека (системность, активность, осознанность), разработал представление о структуре системы саморегуляции и ее компонентах. В ходе исследований, проводимых под его руководством в Лаборатории психологических проблем регуляции деятельности НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР, раскрыты многие механизмы саморегуляции деятельности, связи системы саморегуляции с продуктивностью психических процессов, с личностными особенностями, эффективностью деятельности человека.

По определению О.А. Конопкина психическая саморегуляция – один из высших уровней регуляции активности биологических систем, отражающий качественную специфику реализующих ее психических средств отражения и моделирования действительности, в том числе рефлексию субъекта на самого себя и свою активность, деятельность, поступки.

Уровень психической регуляции, организация и функционирование которого осуществляется и контролируется произвольно и осознанно, обозначается понятием «осознанная саморегуляция». При этом имеется в виду не постоянно развернутая актуальная осознанность всех моментов регуляции субъектом своей целенаправленной активности, а их принципиальная подвластность, «подотчетность» сознанию субъекта, доступность сознательному анализу, контролю и управлению.

Раскрытие закономерностей формирования и функционирования произвольной осознанной саморегуляции, реализуемой человеком в различных видах и формах деятельности, поступках и поведении в целом, - одна из общезначимых задач психологической науки. Она лежит в центре важнейших теоретических проблем психологии.

Исследование осознанной саморегуляции является, по сути, изучением механизмов той активности субъекта по организации и управлению своей деятельностью, общением и поведением, которая остается, как правило, скрытой от наблюдателя и не всегда специально и отчетливо осознается самим субъектом, но которая вместе с тем является выражением субъектности деятельности и поведения, их целенаправленности и произвольности.

О.А. Конопкин предлагает концептуальную модель саморегуляции, отражающую ее принципиальную внутреннюю структуру. Эта модель отражает общие и в то же время существенные для различных процессов регуляции моменты. Саморегуляция отражена в этой модели как целостная открытая система, состоящая из функциональных звеньев, основанием для выделения которых является их специфическая функция в общем контуре регулирования, абстрагированная от психических средств ее реализации.

Лишь определенная внутренняя структура саморегуляции при достаточной сформированности ее отдельных компонентов обеспечивает эффективность деятельности относительно ее цели. При этом компонентная структура саморегуляции инвариантна, постоянна для самых разных видов и форм произвольной активности человека. В зависимости от вида деятельности и условий ее осуществления одни и те же по своим функциям структурные компоненты саморегуляции могут реализовываться разными психическими средствами.

Общая модель указанной системы саморегуляции состоит из следующих функциональных звеньев:

* принятая субъектом цель деятельности;
* субъектная модель ее значимых условий;
* программа собственно исполнительских действий;
* субъектная система критериев успешности деятельности;
* контроль и оценка реальных наличных результатов;
* решение о коррекции системы саморегуляции.

В процессе онтогенетического развития, в ходе овладения новыми разнообразными и усложняющимися видами произвольной активности человек приобретает генерализованные умения саморегуляции, общую способность произвольного построения своей целенаправленной активности. Генерализация и обобщение многочисленных конкретных и единичных регуляторных навыков и умений, приобретаемых в процессе реальной собственной деятельности и поведения, приводят к формированию индивидуализированной «метасистемы» саморегуляции, характеризующей общий уровень развития человека как субъекта своей деятельности и поведения, характерный для него стиль регуляции своей целенаправленной активности.

Динамические и содержательные характеристики регуляторной «метасистемы» данного человека существенно зависят от общего уровня его психического развития – интеллектуального, волевого, эмоционального нравственного, гражданского и др. Это понятно, так как весь процесс саморегуляции является информационным, в нем информация существует, фиксируется, добывается, оценивается средствами психического отражения различных сторон действительности, своего места и связей с нею, своего внутреннего мира, личностных ценностей, потребностей, стремлений, отношений с другими людьми, самооценок и т.д. Все наличное богатство общего психологического развития используется в саморегуляции и определяет совершенство используемых в ней средств, личностный смысл действий и индивидуальное своеобразие ее общего стиля.

Ведутся исследования и личностной саморегуляции, в которой проявляется, во-первых, активно-действенное отношение человека к себе и другим, во-вторых, его нравственные и социальные установки, направленность личности, и, в-третьих, его предметный и социальный опыт, умение соотносить себя и другого в процессе общения, в процессе совместной деятельности.

Осницкий А.К. так определяет саморегуляцию деятельности: «Саморегуляция деятельности – есть регуляция, осуществляемая человеком как субъектом деятельности и направленной на приведение возможностей человека в соответствие с требованиями этой деятельности». (31)

Он считает, что саморегуляция деятельности и связанная с нею саморегуляция личности не имеют прямого отношения к саморегуляции биохимических и физиологических функций человека и к саморегуляции психических состояний. В то же время и в роле – как саморегуляции деятельности, когда человек сам приводит свои возможности в соответствие с требованиями той или иной деятельности, отдельные моменты физиологической саморегуляции и саморегуляции психических состояний могут стать предметом целенаправленного управления в связи с задачами, стоящими перед субъектом.

Абульханова-Славская К.А. рассматривает саморегуляцию активности человека. Она считает, что саморегуляция не ограничивается контрольными функциями. В процессе саморегуляции личность принимает в расчет не только «нужное количество, меру активности», но и учитывает свое состояние, возможности, всю совокупность мотивов, социально-психологических ориентаций и т.д. Следовательно, механизмами саморегуляции личность охватывает всю совокупность своих жизненных отношений, проявлений, тенденций. С помощью саморегуляции личность определяет «нужную меру» соотношения значимости для себя и общественной полезности, выбирая соответствующую форму проявления активности.

Личность как субъект деятельности может приспосабливать свои индивидуальные особенности, способности к конкретным задачам деятельности. Способность непротиворечиво соединять все уровни регуляции деятельности Абульханова-Славская и называет способностью к саморегуляции.

«Саморегуляция – это тот механизм, посредством которого обеспечивается централизующая, направляющая и активизирующая позиция субъекта. Она осуществляет оптимизацию психических возможностей, компенсацию недостатков, регуляцию индивидуальных состояний в связи с задачами и событиями деятельности. Она обеспечивает также целевое и смысловое соответствие действий субъекта этим событиям, своевременность, пропорциональность действий и т.д.» (2)

Посредством саморегуляции личность поддерживает стабильный уровень активности независимо от изменчивости психических состояний на том или ином этапе деятельности.

Абульханова-Славская К.А. отмечает, что в организацию деятельности входит и неосознаваемая саморегуляция активности: последовательность включения восприятия или мышления, способ реализации своих способностей, психические и личностные темпы деятельности, установка на трудность (легкость) и многое другое. Каждая личность, став субъектом, определенным образом реорганизует свои способности. Субъект типичным и удобным для себя образом актуализирует, преобразует, направляет систему тех качеств, которыми он обладает, именно с помощью механизмов саморегуляции.

Ю.А. Миславский особый регуляторный смысл придает отношениям человека с окружающими. «Эти отношения, будучи отраженными, субъективированными человеком, в виде опыта отношений складываются в систему саморегуляции личности, которая определяет и наличие, и специфичность форм его личностной активности». (29)

Традиционно в качестве детерминант активности личности выступали отдельные компоненты ее структуры: ценности, цели, идеалы, образ и «я», уровень притязаний, самооценка. Согласно представлениям, развиваемым Миславским, совокупность отношений, в которых возникают и воспроизводятся указанные структурные компоненты личности, как раз и является процессуальной, динамической формой существования этих компонент как системы, детерминирующей активность личности. На рис. 1 представлены субъективированные отношения между людьми, которые выступают для каждого человека в его отношениях со «значимыми другими» в качестве структурно-функциональных составляющих системы саморегуляции личности.

# **Ценности**

скучный – интересный

ненавистный – любимый

ничтожный - значительный

# **Цели**

тормозящий – устремляющий

удерживающий-побуждающий

сбивающий-направляющий

# **Идеалы**

отвергаемый принимаемый

как -- как

образец образец

отвратительный – прекрасный

достойный -- достойный

порицания подражания

# **Образ «я»**

отрицательный – признаваемый

чужой – свой

далекий - близкий

## Уровень притязаний

ограничивающий – поощряющий

недооценивющий-переоценивающий

принижающий - возвышающий

## Компонент самооценивания

осуждающий – одобряющий

бранящий – хвалящий

отрицающий - признающий

**Рис. 1. Структурно-функциональные компоненты системы саморегуляции личности (по Ю.А. Миславскому).**

**1.3. Исследования саморегуляции в младшем школьном возрасте.**

**1.3.1** Поступление в школу знаменует собой начало нового возрастного периода в жизни ребенка – младшего школьного возрасти, ведущей деятельностью которого является учебная деятельность.

В младшем школьном возрасте в центр психического развития выдвигается формирование произвольности: формируется произвольный характер памяти, внимания, мышления ребенка; возникает способность действовать организованно в соответствии со стоящими пред ним задачами; ребенок учится управлять своим поведением, протеканием психических процессов. Объясняется это тем, что в указанный период ребенок начинает учиться в школе, а положение школьника и его учебная деятельность предъявляет к произвольному поведению уже достаточно высокие требования.

Разберемся подробнее, что же в социальной ситуации развития детей младшего школьного возраста определяет формирование произвольности и ее специфические черты.

Переход к школьному обучению коренным образом изменяет весь образ жизни ребенка. Ведь учение в школе – деятельность обязательная, ответственная и требующая систематического организованного труда.

В школе ребенок должен научиться подчинять свое поведение целому ряду требований, поставленных перед ним, и которые далеко не всегда совпадают с его непосредственными желаниями. Эти новые требования идут не только от самой учебной деятельности как таковой, но и от его положения школьника. Главное здесь заключается в том, что, став школьником, ребенок оказывается на первой ступени общественного положения. Он теперь уже не маленький ребенок - он уже школьник. Это новое положение ребенок, если даже не осознает, но, тем не менее, чувствует, и это чувство окрашено у него положительными переживаниями.

Положение школьника сопровождается изменением не только обстоятельств его жизни, но и всех взаимоотношений с окружающими людьми: расширяется его круг общения, возникают новые авторитеты, создается сеть сложных отношений с детьми в классе, изменяется и характер его взаимоотношений с родителями. Требования родителей к ребенку носят уже совсем иной характер: теперь он ценится, прежде всего, за то, как он справляется со своими учебными делами, как он ведет себя в школе, за то, какие отметки приносит из школы, короче говоря, оценка ребенка в семье начинает зависеть от его оценки в школе.

Таким образом, поступление в школу перестаивает весь образ жизни ребенка: беспечное времяпровождение дошкольника сменяется жизнью, полной забот и ответственности: он должен ходить в школу, заниматься тем, что определено школьной программой, делать на уроке то, что требует учитель; он должен неукоснительно следовать школьному режиму, подчиняться школьным правилам поведения, добиваться хороших результатов своей учебной деятельности.

Указанная «социальная ситуация развития» и объясняет, почему именно в период младшего школьного возраста на первый план психического развития ребенка выдвигается процесс формирования произвольного характера его поведения и деятельности.

Исследованиями саморегуляции в младшем школьном возрасте занимался психолог Мануйленко З.В. В ходе экспериментального исследования, Мануйленко З.В. выяснил, что дети 3-4 лет не могут еще контролировать свое поведение. Этот результат полностью согласуется с данными советского нейропсихолога Лурии А.Р. о том, что любые доли, отвечающие за осуществление целенаправленной деятельности человека заканчивают формироваться лишь к 4-5 годам. Дети этого возраста уже лучше контролируют себя, но в основном тогда, когда ребенок видит, что он, например, изменил положение руки. Контроль же в области «мышечного чувства», подсказывающего, что поза изменилась, у них еще практически отсутствует. Такая форма контроля появляется в 5-6 лет. Но и в этом возрасте детям еще трудно длительное время следить за собой. Интересно, что дети этого возраста впервые начинают применять некоторые приемы, позволяющие им не отвлекаться, - например, смотрят вниз или прямо на экспериментатора. И, наконец, 6-7-летние дети могут довольно длительное время сохранять требуемую позу.

По мнению Лурия А.Р., возраст в 6-8 лет переломный - этап в становлении произвольной организации деятельности. В этот период завершается второй скачок в развитии лобных долей коры мозга, изменяются характеристики электрической активности мозга, что связано с повышением роли лобных отделов коры, принимающих непосредственное участие в программировании и контроле произвольных форм деятельности.

Эти данные согласуются с результатами исследований физиолога Красногорского Н.И., показывающими, что, начиная с 7 лет, регулирующий тормозной контроль коры головного мозга под инстинктивными и эмоциональными реакциями начинает приобретать все большую силу.

Таким образом, в принципе, дети 6-7 лет уже в состоянии сознательно регулировать свои действия. Это подтверждается данными нейропсихологии и нейрофизиологии о созревании и функционировании структур головного мозга.

Однако процесс формирования произвольности довольно длительный и сложный. Далеко не сразу маленький школьник научается управлять своим поведением и тем более протеканием своих внутренних психических процессов.

По данным Репкиной Н.В. у слабоуспевающих школьников даже к третьему классу оказывается плохо сформированным умение принять и удержать учебную задачу, выделить способ выполнения задания и перенести его на другой материал. Репкиной Н.В. было показано, что среди учеников третьего класса лишь 19% умеют точно выполнять поставленную перед ними учебную задачу, связанную с усвоением теоретического материала, 58% переосмысливают задачу в соответствии с интересом к субъективно новым фактам и у 23% учеников умение принять и удержать учебную задачу оказывается полностью несформированным. Выполнение заданий такими учениками распадалось на ряд действий, каждое из которых выступало для них как самоцель. Репкина Н.В делает важный вывод о том, что у детей не формируется умение контролировать себя: у большинства третьеклассников контроль за своей работой как особое действие отсутствует.

В исследованиях Э.Д. Телегиной, В.В. Гагай обнаружилось, что на протяжении всей начальной школы проявляется неумение детей контролировать свою деятельность и анализировать правильность ее выполнения, о чем свидетельствуют ошибки, остающиеся в тетрадях учеников уже после осуществления контролирующего действия. Авторы приходят к выводу, что это обусловлено явным недостатком заданий, требующих выполнения таких контролирующих действий. Нам, однако, представляется, что дело здесь не столько в небольшом количестве заданий, сколько в том, что эти задания не направлены на формирование действий контроля, а изначально требуют их сформированности, причем на достаточно высоком уровне.

Это подтверждается работами П.Я. Гальперина и С.Л.Кабыльницкой. Они отмечают, что полученные данные обусловлены типичной для младших школьников недостаточной интериоризованностью действий контроля, и требуют, как показывают исследования, для своего развития специально организованной работы.

**1.3.2** Важным моментом психологической концепции учебной деятельности является выделение рефлексии в качестве психического новообразования младшего школьного возраста. Рефлексия понимается как умение субъекта выделять, анализировать и соотносить с предметной ситуацией свои собственные способы деятельности.

С психологической точки зрения рефлексия представляет собой явление многомерное, специфическое по структуре и условиям формирования. Она включает в себя такие моменты деятельности, как сопоставление ее условий и целей, выявление наличествующих в ситуации и опыте субъекта средств и способов преобразования объекта, определение их достаточности (или недостаточности) для достижения цели, выработку пошаговой стратегии, учет и обработку обратной информации, свидетельствующей о степени адекватности каждого этапа решения целям задачи. Полнота использования субъектом этих моментов при решении задачи может быть различной. Однако теоретический анализ предполагает их полный охват, сопровождающийся пониманием, сопровождающийся пониманием, представленности в данной задаче определенного класса задач, опирающийся на вскрытие существенных связей элементов ситуации задачи.

В мыслительной деятельности человека рефлексия выполняет ответственную функцию: она регулирует процесс поиска решения задачи, стимулирует выдвижение гипотез, обеспечивает правильность их оценки. Именно рефлексия является одним из основных психологических механизмов, обеспечивающих функционирование мышления как саморегулирующейся системы.

В младшем школьном возрасте формирование рефлексии, являющейся одним из центральных новообразований данного возраста, происходит в процессе учебной деятельности. Специфика учебной деятельности связана с изменениями, происходящими в самом ученике как субъекте деятельности. Субъектность учебной деятельности и есть главный фактор, аккумулирующий в себе взаимодействие личностных и деятельностных аспектов рефлексии, обеспечивается контролем и самооценкой как средствами саморегуляции.

Полноценное формирование действий контроля и оценки является как условием становления рефлексии, так и средством функционирования. Через планомерное формирование действий контроля и оценки можно в наибольшей степени приблизиться к направленному воздействию на формирование рефлексии.

Высокий уровень рефлексии способствует быстрому усвоению ребенком общественно значимых критериев оценки соответствующих отношений, формированию самооценки как одного из важных факторов сознания. Неразвитая рефлексия препятствует этому – ребенок не в состоянии правильно отнестись к предъявляемым ему требованиям, увидеть свои недостатки и попытаться их исправить.

Учебная деятельность детерминирует возникновение основных психологических новообразований младшего школьного возраста, определяет общее психическое развитие в данном возрасте, формирование их личности в целом. Поэтому, чтобы лучше понять как происходит формирование этих новообразований и собственно саморегуляции учебной деятельности, целесообразно рассмотреть структуру учебной деятельности и ее особенности в младшем школьном возрасте.

Дадим характеристику общей структуры учебной деятельности. Учебная деятельность направлена на решение учебных задач. Решение учебной задачи происходит посредством следующих учебных действий:

* преобразования ситуации для обнаружения всеобщего отношения рассматриваемой системы;
* моделирования выделенного отношения в предметной, графической и знаковой форме;
* преобразования модели отношения для изучения его свойств в чистом виде;
* выделения и построения серии конкретно-частных задач, решаемых общим способом;
* контроля за выполнением предыдущих действий;
* оценки усвоения общего способа как результата решения данной учебной задачи.

Первые четыре учебных действия, в сущности, вместе направлены на то, чтобы раскрыть школьнику условия происхождения требуемого понятия (зачем и как выделяется его содержание, почему и в чем оно фиксируется, в каких ситуациях оно затем проявляется).

Особое место в структуре учебной деятельности занимают действия контроля и оценки, имеющие специфические функции: они направлены на саму деятельность, фиксируют отношение учащегося к себе как ее субъекту, вследствие чего их направленность на решение учебной задачи носит опосредованный характер.

Функция контроля в учебной деятельности, как указывает Д.Б. Эльконин, состоит в определении правильности и полноты выполнения учащимися операций, входящих в состав его действий. Контроль позволяет ученику, меняя операционный состав действий, выявлять их связь с теми или иными особенностями условий задачи и свойствами получаемого результата. Действие оценки позволяет определять, усвоен или не усвоен (и в какой степени) общий способ решения данной учебной задачи, соответствует или нет (и в какой мере) результат учебных действий их конечной цели. Но оценка состоит не в формальной констатации этих моментов, а в содержательном качественном рассмотрении результата усвоения (общего способа действия и соответствующего ему понятия) в его сопоставлении с целью. Оценка позволяет школьнику определить, разрешена ли данная учебная задача и можно ли переходить к выполнению различных конкретных действий, опирающихся на требуемое понятие, или необходимо создавать новые ее варианты для достижения исходной цели.

Действия контроля и оценки тесно связаны друг с другом. Их выполнение предполагает обращение внимания школьника к содержанию своих собственных действий, к рассмотрению их особенностей с точки зрения требуемого задачей результата. Такое рассмотрение собственных действий школьника, называемое рефлексией, служит существенным условием их построения и изменения. Таким образом, контроль и оценка осуществляются благодаря такому основополагающему качеству сознания, как рефлексия.

Санкционируя выполнение деятельности или ее коррекцию, контрольные действия являются основным средством саморегуляции, осуществляемой учащимися на всех этапах деятельности – планирования, выполнения и подведения итогов.

Различают самоконтроль по следующим критериям:

* по результату (итоговый самоконтроль);
* более сложным является пооперационный самоконтроль, он предполагает ясное осознание учеником того, что он делает сейчас, что будет после этого действия;
* самый совершенный вид саморегуляции – перспективный самоконтроль, т.е. предвидение деятельности на несколько операций вперед. Перспективный самоконтроль возможен при достаточно высоком уровне внутреннего плана действий и рефлексии.

Самооценка, как и самоконтроль, выполняет регулятивную функцию. Различают ретроспективную и прогностическую самооценку. Ретроспективная – это оценка достигнутых результатов, прогностическая – оценка субъектом своих возможностей. Последняя предполагает развитую способность к рефлексии.

На основе выполнения действий самоконтроля и самооценки формируется особая оценочная деятельность школьника, новый тип отношения к своей собственной деятельности – умение ее оценивать с точки зрения общественно-выработанных эталонов, преобразовывать и совершенствовать ее.

При формировании учебной деятельности надо иметь в виду как основную и конечную задачу этого процесса становление школьника как субъекта осуществляемой им деятельности. Сформированность ученика как субъекта учебной деятельности означает, что школьник умеет анализировать эту деятельность, выделять в ней составные компоненты, оценивать их и преобразовывать ее.

**Глава 2.** Методы исследования.

В ходе психологического исследования нами были использованы следующие методики.

1. Модифицированный вариант детского личностного опросника Р. Кеттелла (Э.М. Александровская, И.Н.Гильяшева).
2. Методика «Нерешаемая задача» (Н.И. Александрова, Т.И. Шульга, 3).
3. «Методика поправок» (Л.К. Маркова, Т.А. Матис, 27).
4. Методика «Игрушечный язык» (Л.В. Берцфан, Г.А. Цукерман, В.Г. Романко, 6).

Используемый нами модифицированный вариант детского личностного опросника, предназначен для детей 8-12 лет, включает в себя 12 факторов (шкал), отражающих характеристики некоторых качеств личности. Нами анализировался лишь фактор Q3, который дает возможность оценить самоконтроль детей. Все 12 шкал содержат по 10 вопросов, значимый ответ на каждый из них оценивается в 1 балл. Сумма баллов по каждой шкале с помощью специальных таблиц переводится в специальные оценки – «стены». Оценки от 1-3 стенов свидетельствуют о низком уровне самоконтроля, плохом понимании социальных нормативов, оценки 4-7 стенов о среднем уровне, и оценки 8-10 стенов о высоком самоконтроле, хорошем понимании социальных нормативов.

Саморегуляция предполагает определенное развитие способности детей к волевым усилиям. Эта способность измерялась нами с помощью методики «нерешаемая задача», предложенной Н.И. Александровой и Т.И. Шульгой. Она проста в использовании, предусматривает точное и быстрое заполнение протокола эксперимента, точно фиксирует результат, позволяет быстро сделать обработку первичных материалов.

В младшем школьном возрасте используется наглядный материал (кубики Кооса). Из кубиков должны складываться определенные фигуры. Первая картинка, которую экспериментатор предъявляет ребенку, должна складываться легко. Вторая картинка по условиям эксперимента должна складываться труднее. Третья картинка не должна складываться вообще. Результаты исследования позволяют выделить время, в течение которого испытуемый пытается решить задачу. Время решения задачи и количество попыток ее решить может служить количественной характеристикой волевого усилия в интеллектуальной работе. Причина отказа, поведение учащихся может использоваться для качественного анализа. Условно все учащиеся были разделены нами на 3 группы.

1. Учащиеся, которые в неуспехе обвиняли себя.
2. Учащиеся, которые в неуспехе обвиняли экспериментатора, обстоятельства.
3. Учащиеся, которые указывали объективную причину неуспеха.

Для того чтобы установить уровень сформированности у школьников контрольно-оценочных действий был использован экспериментально-методический прием, получивший название «методика поправок». Этот прием использовался и ранее в исследованиях И.С. Выготского, А.К. Марковой. Нами применялась его модификация, разработанная А.К. Марковой и Т.А. Матис. Ученикам давался текст с ошибками. Они вначале переписывали текст и вносили в него исправления по ходу работы синими чернилами. Свой законченный текст каждый из них проверял, внося поправки чернилами зеленого цвета. По исправлениям синего цвета можно судить о сформированности у школьника действия пооперационного самоконтроля. По исправлениям зеленого цвета – о сформированности итогового самоконтроля. По исправлениям можно судить не только о сформированности действий пооперационного и итогового самоконтроля в отдельности, но и о характере соотношения этих действий в учебной деятельности школьника. Условно нами было выделено 3 уровня: *высокий* (более 10 поправок), *средний* (5-10 поправок) и *низкий* (менее 5 поправок).

Также нами был измерен рефлексивный контроль, это вид контроля, который учащиеся используют, когда им приходится перестраивать способ действия или строить его заново. Рефлексивный контроль изучался нами с помощью методики «игрушечный язык», созданной Л.В. Берцфан, Г.А. Цукерман и В.Г. Романко. Сначала детей знакомят с искусственно созданным «игрушечным языком. Особенность звукобуквенных отношений в этом языке состояла в отсутствии мягких фонем. Первоначально учащиеся просят обосновать различие в звуковом составе слов *лук* и *люк*. Затем детям демонстрируется чтение тех же слов в игрушечном языке (*лук* и *луук*). После этого учащимся предлагалось слово мята, которое необходимо было прочитать на игрушечном языке. Это был ответственный момент эксперимента: испытуемый должен был самостоятельно построить новый способ чтения слов с учетом требований другого языка. Для апробации вновь найденного способа предлагалось слово липа и, наконец, слово медь. Чтобы зафиксировать сам процесс осуществления детьми рефлексивного контроля, экспериментатор предупреждал их о том, что можно выдвигать сколь угодно вариантов чтения этих слов на игрушечном языке, пока не будет достигнут правильный ответ. После того как ребенок предлагал свой вариант чтения слов на игрушечном языке, его просили обосновать ответ. Условно было выделено 3 уровня рефлексивного контроля.

*Высокий уровень* – перестройка способа действия происходила легко и сразу.

*Средний уровень* – перестройка способа действия осуществлялась медленно.

*Низкий уровень* – перестройки способа действия не происходило вообще.

Для исследования успеваемости нами была использована учительская оценка успеваемости детей. По нашей просьбе учителя разделили учеников на 3 группы: с высокой, средней и низкой успеваемостью.

**Глава 3.** Взаимосвязь саморегуляции в учебной деятельности и успеваемости младших школьников (на материалах исследования).

Саморегуляция – это очень сложное системное образование, включающее в свой состав большое число компонентов. Причем разные исследователи выделяют различные компоненты саморегуляции. Мы в своем исследовании изучаем четыре параметра саморегуляции:

* самоконтроль в учебной работе;
* социальный самоконтроль;
* способность к волевым усилиям в интеллектуальной работе как средства саморегуляции;
* рефлексию как один из основных психологических механизмов, обеспечивающих саморегуляцию.

Рассмотрим, прежде всего, экспериментальные данные, полученные при использовании детского личностного опросника Р. Кеттелла. Остановимся только на результатах по фактору Q3 (самоконтроль). Высокий уровень самоконтроля имеют 7% учащихся, средний уровень – 72,4%, низкий уровень – 20,6% учащихся. Таким образом, можно сказать, что большинство учащихся имеет средний уровень самоконтроля в поведении, нормальную социальную приспособленность, неплохо организованны и понимают социальные нормативы.

Для выявления степени и характера взаимосвязи между успеваемостью и показателями по данной методике, характеризующими уровень социального самоконтроля учащихся, полученные количественные данные были подвергнуты корреляционному анализу, результаты которого представлены в таблице 3 (см. Приложение 2).

Корреляционный анализ выявил отсутствие связи между успеваемостью и уровнем социального самоконтроля детей.

Среди хорошо успевающих школьников 22, 5% имеют высокий уровень социального самоконтроля, 66,5% - средний уровень, и 11% - низкий уровень. Среди средне успевающих школьников 80% обладают средним уровнем самоконтроля в поведении, 20% - низким уровнем, высокий уровень самоконтроля не наблюдается ни у одного средне успевающего школьника. У слабо успевающих школьников также не наблюдается хорошо развитого социального самоконтроля. Средний уровень его имеют 60% учащихся, и 40% слабо успевающих – имеют низкий уровень самоконтроля.

Таким образом, анализ экспериментальных данных дает возможность предположить, что успешность обучения младших школьников не зависит от уровня социального самоконтроля.

Экспериментальные данные, полученные в результате проведения методики «нерешаемая задача» отражены в таблице 2. Результаты исследования позволяют выделить время, в течение которого испытуемый пытается решить задачу (с момента включения его в данную деятельность и до отказа выполнять предложенное задание). Время выполнения первого и второго задания свидетельствует о сформированности у младших школьников пространственного мышления. А время, затраченное на выполнение третьего задания, т.е. на решение, так называемой, нерешаемой задачи, служит количественной характеристикой проявления волевого усилия.

**Фамилии испытуемых**

### Время сбора

**1 карт.**

**2 карт.**

**3 карт.**

**Характер отказа**

**Уровень развития**

1. Донецкая
2. Сафроняк
3. Яазутова
4. Шепелина
5. Деревнина
6. Коновалова К.
7. Бузукова
8. Пак
9. Педгорлюцкая
10. Рослая
11. Гречинина
12. Романюк
13. Малышева
14. Раменская
15. Булгаков
16. Губарьков
17. Виноградов
18. Григорян
19. Гараев
20. Ламцев
21. Ветрик
22. Дзизенко
23. Коновалова О.
24. Донская
25. Хорупсская
26. Клинский
27. Панасенко

5 с

5 с

5 с

5 с

5 с

5 с

4 с

10 с

5 с

4 с

6 с

3 с

3 с

4 с

5 с

20 с

10 с

5 с

15 с

6 с

5 с

8 с

3 с

8 с

6 с

15 с

7 с

150 с

400 с

230 с

405 с

145 с

65 с

145 с

-

300 с

205 с

35 с

25 с

20 с

55 с

100 с

90 с

55 с

45 с

20 с

70 с

180 с

60 с

210 с

240 с

190 с

400 с

200 с

480 с

720 с

540 с

480 с

450 с

630 с

400 с

-

420 с

675 с

540 с

660 с

900 с

480 с

510 с

420 с

600 с

480 с

360 с

360 с

420 с

360 с

360 с

400 с

410 с

680 с

320 с

не могу

не получается

никак

не могу

не могу

нельзя сделать

нельзя собрать

не получается

не собирается

не собирается

не собирается

не могу

не сделается

это не возможно

не могу

нельзя сделать

не делается

никак нельзя

не получается

нельзя сделать

не получается

не получается

не получается

не получается

нельзя сделать

не могу

не могу

средний

средний

средний

низкий

низкий

высокий

низкий

оч. низкий

низкий

низкий

высокий

высокий

высокий

высокий

низкий

низкий

низкий

высокий

средний

средний

средний

высокий

низкий

средний

средний

низкий

средний

**Таблица 1. Протокол исследования по методике «Нерешаемая задача».**

Как видно из таблицы 1, в среднем каждый ученик на сбор первой картинки потратил 6 секунд, причем 65% учащихся выполнила это задание за меньшее время (3-5 секунд). На сбор второй картинки учащиеся потратили в среднем 130 секунд, причем уже 51% учащихся справился с заданием быстрее (20-100 секунд). И на сбор третьей картинки учащиеся затратили в среднем 526 секунд, 43% учащихся выполняли эту работу дольше других (9-15 минут), 4% учащихся вообще не справились со вторым и третьим заданием.

Характер отказа, объяснение причины нерешения предложенной задачи, а также поведение учащихся в экспериментальной ситуации дают возможность провести качественный анализ проявления волевых усилий.

В ходе качественного анализа данных о характере отказа от задания были получены следующие результаты. Все учащиеся разделились на четыре качественно различных группы:

1. Учащиеся, которые отказывались выполнять задание в резко аффективной форме «не могу, не хочу больше делать»; к предложению экспериментатора попробовать еще, отнеслись крайне негативно и ответили отказом. Эта группа составила 22% учащихся.
2. Учащиеся, которые отказались выполнять задание, выражая при этом недовольство по поводу своей деятельности «у меня не получается»; на просьбу экспериментатора продолжить, ответили неуверенно «да у меня не получится», но все же попробовали еще. Эта группа составила 39% школьников.
3. Учащиеся, которые отказывались выполнять задание вполне спокойно «тут не соберешь»; на просьбу экспериментатора отвечали слишком уверенно и эмоционально «ну если она раньше не собралась, то и сейчас не соберется». В состав этой группы вошло 14% школьников.
4. Учащиеся, которые отказывались выполнять задание, только перепробовав все возможные сочетания кубиков, вели себя спокойно и уверенно «здесь нельзя сделать такую фигуру»; на просьбу экспериментатора продолжить работу, объясняли, что эту картинку невозможно собрать из предложенных кубиков. В эту группу вошло 25% учащихся.

В ходе качественного анализа причины отказа от выполнения задания нами было выделено три основных причины, которыми дети объясняли, почему же картинка не собралась.

Во-первых, это внутренняя причина, т.е. дети видели причину нерешения задачи в своих собственных качествах. На вопрос экспериментатора «как ты думаешь, почему картинка не собралась» отвечали, что не умеют собирать кубики, не могут собрать нужную картинку. На такую причину указывали 28% учащихся.

Во-вторых, некоторые дети видели причину неуспеха во внешних обстоятельствах (не хватает одного кубика; пополам надо кубики разрезать, тогда получится и пр.). На внешнюю причину указывали 38% учащихся.

И, наконец, некоторые дети указывали истинную причину. Они говорили, что из предложенных им кубиков нельзя собрать данную фигуру. На эту причину указали 25% детей.

Были дети (10%), которые вообще никак не мотивировали свой отказ от работы и не указывали причину нерешения задачи.

Итак, полученные в результате количественного и качественного анализа данные позволили выделить три группы учащихся, различающихся по уровню развития способности к волевым усилиям.

*Первая группа*, которая составила 38% от всех учащихся, представлена детьми, которые в неуспехе обвиняют себя и отмечаются слабым развитием волевых качеств, нерешительны, не уверенны в своих возможностях, требуют поддержки со стороны товарищей, взрослых. Для них характерна эмоциональная неустойчивость, низкий уровень саморегуляции, что сказывается на качестве выполнения любого задания. Учащиеся этой группы теряются при столкновении с трудностями и, как правило, имеют низкий уровень развития таких качеств, как самостоятельность, решительность, организованность, настойчивость. Эти учащиеся обладают низким уровнем развития способности к волевым усилиям.

Учащиеся *второй группы* отличаются переоценкой своих возможностей, они слишком решительны, импульсивны, эмоционально неустойчивы, что проявляется в аффективном поведении по отношению к экспериментатору или материалу, с которым они работают. Эти учащиеся имеют высокий уровень развития смелости, инициативности, самостоятельности, деловитости, упрямства, но они не могут использовать данные качества при преодолении трудностей. Это приводит к недовольству другими, но в себе они не видят причины неуспеха. Таких учащихся 38%, они имеют средний уровень развития способности к волевым усилиям.

*Третья группа* составляет 24%, и представлена учащимися, которые указывают объективную причину неуспеха. Эти учащиеся имеют высокий уровень развития волевых качеств. Они эмоционально устойчивы при столкновении с трудностями, умеют регулировать свое поведение, ищут новые пути решения поставленных задач, инициативны, самостоятельны, настойчивы, активны, отличаются поисковым адекватным поведением.

Для анализа связи показателей по методике «нерешаемая задача» и успеваемостью учащихся использовалось вычисление корреляции Пирсона. Как видно из таблицы 3 между уровнем развития способности к волевым усилиям и успеваемостью имеется статистически значимая связь. Связь между этими двумя показателями прямая, т.е. чем выше уровень развития волевых усилий, тем лучше успеваемость.

Таким образом, данные экспериментального исследования позволяют сделать предположение, что у хорошо успевающих младших школьников больше развита способность к волевым усилиям (см. Приложение 1). Так, у 56% хорошо успевающих школьников – высокий уровень развития способности к волевым усилиям, 44% имеют средний уровень, низким уровнем среди хорошо успевающих школьников, наибольшее их количество находится на среднем уровне развития волевых усилий – 46%, чуть меньше имеют низкий уровень – 41%, и всего 13% имеют высокий уровень развития способности к волевым усилиям. А среди плохо успевающих школьников 80% учащихся характеризуется слабым развитием способности к волевым усилиям, 20% учащихся находятся на среднем уровне развития волевых усилий.

Рассмотрим теперь результаты опытов с применением методики «игрушечный язык». Эта методика позволяет зафиксировать сам процесс осуществления детьми рефлексивного контроля. Предполагалось, что в попытках ребенка прочесть слово на новом языке, а также в последующих обоснованиях им своего способа действия можно будет зафиксировать ход и характер опробования, т.е. процесса осуществления рефлексивного контроля.

Чтобы проверить, понимают ли испытуемые, что в новом языке согласные произносятся твердо всегда независимо от их позиции в слове, детям предлагалась задача на прочтение слова *медь* в новом языке. Решение этой задачи служило критерием содержательности проб. Показателем того, что учащиеся действительно опробовали принцип, лежащий в основе способа чтения, и таким образом осуществляли рефлексивный контроль, был их предположительный, неуверенный ответ, сопровождающийся вопросом к экспериментатору о том, как быть в этом языке с мягким знаком. Уже в самой постановке вопроса и в попытке самостоятельно решить его, заключалось примеривание принципа русского письма к особенностям нового языка, т.е. осуществление рефлексивного контроля.

Возможно, было и другое решение, сводящееся к тому, что учащиеся после некоторых колебаний убирали мягкий знак и обосновали это тем, что в новом языке нет мягких знаков вообще. Подобные ответы служили для нас показателем правильного решения данной задачи, а следовательно, и показателем осуществления рефлексивного контроля.

В зависимости от характера поиска и построения нового способа действия все учащиеся разделились на три группы.

Первая группа осуществляла адекватное опробование нового способа действия, что становилось возможным лишь при понимании учащимися фонемного принципа письма. После того как экспериментатор прочитывал несколько слов на новом языке, учащиеся должны были выделить те изменения, которые произошли со звукобуквенными отношениями в этом языке. В частности учащимся нужно было опробовать принцип позиционности при решении новой задачи, т.е. установить, работает ли данный принцип в новом языке.

Как правило, пробы такого типа осуществились сразу, легко и приводили к перестройке способа действия. Сравнивая способ чтения слов на русском языке со способом чтения «игрушечных слов» *лук* и *луук*, один ребенок рассуждал так: «Я думаю мята будет на новом языке маата, потому что я так понимаю особенности этого языка; если твердый звук в русском языке, тои в новом он так читается, а если звук мягкий, то в новом языке он становится твердым и прибавляется еще один гласный звук».

В этом обосновании хорошо прослеживается, что при построении способа действия учащиеся ориентируются на основной принцип письма. Соотнося его с особенностями звуковой структуры слов *лук* и *луук* в «игрушечном языке», они сразу видят специфику его реализации в новых условиях. Этим учащимся достаточно лишь одной пробы, чтобы выделить новые закономерности «игрушечного языка». Таким образом, можно сказать, что дети этой группы обладают высоким уровнем рефлексивного контроля. В состав этой группы вошло 27% учащихся.

Вторая группа учащихся также открывала закономерности нового языка и могла перестраивать способ действия, однако делала это медленно, осуществила ряд последовательных проб. Характерной особенностью таких проб являлось то, что они требовали большого количества ходов и состояли как бы в примеривании способа прочтения слова к новым требованиям «игрушечного языка». Дети этой группы имеют средний уровень рефлексивного контроля. Они составляют 45% учащихся.

У третьей группы учащихся пробы не приводили к нахождению нового способа действия. Обосновать их учащиеся не могли, совершали их случайно и, как правило, затем отказывались от продолжения решения задачи. Такие учащиеся характеризуются низким уровнем рефлексивного контроля. Они составили 28% учащихся.

Результаты статистического анализа данных позволяют говорить о тесной связи уровня рефлексивного контроля и успеваемостью (см. Приложение 2). Это видно и из количественного анализа данных, представленного в таблице 2 (см. Приложение 1). Из этой таблицы видно, что у хорошо успевающих школьников в основном хорошо развитый рефлексивный контроль (77% детей имеют высокий уровень), и лишь 23% учащихся имеет средний уровень рефлексивного контроля. У средне успевающих школьников больше половины (60%) учащихся имеют средний уровень рефлексивного контроля, всего 6% учащихся обладают высоким уровнем рефлексивного контроля и 34% учащихся характеризуются низким уровнем рефлексивного контроля.

Для того чтобы установить уровень сформированности у школьников контрольно-оценочных действий была использована «методика поправок». Об уровне сформированности самоконтроля мы судили по умению учащихся вносить реальные поправки в свою работу. Высокий уровень самоконтроля имели учащиеся, которые вносили от 24-30 поправок (при общем количестве ошибок 30), средний уровень самоконтроля имели учащиеся, которые вносили от 17 до 23 поправок, и низкий уровень самоконтроля характеризовал учащихся, которые вносили менее 17 поправок.

Как уже отмечалось ранее, «методика поправок» позволяла не только проследить за теми изменениями, которые происходили при проверке законченной работы, т.е. определить уровень сформированности итогового самоконтроля, но и выявить те исправления, которые вносили учащиеся по ходу выполнения задания, т.е. определить уровень сформированности пооперационного самоконтроля, который является более сложным образование.

В ходе эксперимента были выявлены следующие особенности пооперационного самоконтроля школьников, который характеризуется количеством и качеством тех исправлений, которые учащиеся вносили в свою работу непосредственно по ходу ее написания.

По ходу написания своего текста школьники обнаруживали 64,8% всех допущенных в нем ошибок. Высоким уровнем сформированности пооперационного самоконтроля характеризуется 31% учащихся, на среднем уровне находятся 28% учащихся, и низкий уровень, его имеют 41% детей.

Качественный анализ показал, что основное внимание в ходе пооперационного самоконтроля школьники уделяли исправлению орфографических ошибок, меньше внимания они уделяли подбору лексики, более точно выражающей замысел и исправлению грамматических ошибок, часто связанных с нарушением связи согласования и управления в предложении.

Также были выявлены довольно интересные особенности итогового самоконтроля школьников. При проверке своего текста школьники обнаруживали всего 3,3% всех допущенных ошибок. Качественный анализ исправлений, сделанных учащимися показывает следующее. При проверке собственной работы, дети уделяли значительное внимание подчеркиванию помарок, уже сделанных ими исправлений, но очень редко исправляли грамматические ошибки (6,3%). И что особенно интересно, 38% учащихся вообще не используют в своей работе итоговый самоконтроль. А у тех учащихся, которые применяли итоговый самоконтроль, он был на очень низком уровне, и составил всего 5% по сравнению с показателями пооперационного самоконтроля. Интересны и данные о соотношении итогового и пооперационного самоконтроля. Так, например, из учащихся, имеющих высокий уровень пооперационного самоконтроля, всего 22% школьников используют итоговый самоконтроль, из учащихся, имеющих средний уровень пооперационного самоконтроля 28% школьников используют итоговый самоконтроль в своей работе, а из учащихся, имеющих низкий уровень пооперационного самоконтроля 50% школьников используют итоговый самоконтроль в своей работе.

Данные об относительной несформированности итогового самоконтроля по сравнению с пооперационным самоконтролем можно объяснить тем, что учитель просто не развивает у учащихся навыков итогового самоконтроля.

Рассмотрим теперь характер корреляционной зависимости, полученной в результате сопоставления количественных показателей самоконтроля и успеваемости учащихся. Корреляционный анализ полученных экспериментальных данных выявил статистически значимую корреляционную зависимость успеваемости от уровня сформированности пооперационного самоконтроля (см. Приложение 2). Это подтверждается и количественной обработкой данных, которые представлены в таблице 2 (см. Приложение 1). Из таблицы видно, что среди хорошо успевающих школьников 78% характеризуются высоким уровнем пооперационного самоконтроля; 22% учащихся характеризуются средним уровнем самоконтроля. Среди среднеуспевающих школьников 13% характеризуются высоким уровнем пооперационного самоконтроля; 41% находится на среднем уровне пооперационного самоконтроля; 46% школьников имеют низкий уровень самоконтроля. Слабо успевающие школьники все находятся на низком уровне пооперационного самоконтроля.

Мы исследовали несколько параметров саморегуляции (способность к волевым усилиям, способность к самоконтролю в поведении и учебной работе, способность младших школьников к рефлексивному контролю).

Анализ выполнения заданий, направленных на исследование параметров саморегуляции показал, что дети с хорошей успеваемостью дают лучшие результаты (см. Приложение 1).

При анализе характера ошибок обращает на себя внимание факт, что в группах хорошо и средне успевающих детей, преобладают ошибки с последующей самокоррекцией, в то время как дети с низкой успеваемостью чаще всего не замечают и не исправляют своих ошибок.

Статистической обработке были подвергнуты как бальные оценки по отдельным пробам, так и суммарный бал, использование которого позволяет, на наш взгляд, более полно и точно охарактеризовать саморегуляцию у ребенка и избежать влияния случайных ошибок, что особенно важно в работе с детьми.

Корреляционный анализ показал, что существует значимая зависимость между успеваемостью и результатами по методике «нерешаемая задача», методике «игрушечный язык» и «методике поправок». Наиболее значимая корреляционная зависимость выявлена с «методикой поправок» (0,65) и методикой «игрушечный язык» (0,64).

Таким образом, количественный и качественный анализ экспериментальных данных указывает на то, что саморегуляция наиболее сформирована у хорошо успевающих школьников. Трудности регуляции и контроля оказались максимально выраженными у детей с низкой успеваемостью.

**Заключение.**

В ходе исследования мы достигли поставленной цели и решили поставленные задач. Результаты проведенного исследования позволяют сделать следующие выводы:

1. Способность к волевым усилиям в интеллектуальной работе имеет тенденцию к связи с уровнем успеваемости младших школьников (r=0,52).
2. Способность к самоконтролю оказывает влияние на успеваемость младших школьников.
3. Способность к рефлексивному контролю также оказывает влияние на успешность обучения в начальной школе.
4. Влияние социального самоконтроля младших школьников на их успеваемость статистически не значимо.

В процессе решения поставленных задач, выдвинутая нами гипотеза подтвердилась. Проведенное исследование выявило существенную зависимость успеваемости младших школьников от выделенных нами параметров саморегуляции (способности к волевым усилиям в интеллектуальной сфере, способности к самоконтролю в учебной работе и способности к рефлексивному контролю).

Таким образом, можно сказать, что наше исследование показало необходимость проведения специальной работы по формированию саморегуляции в младшем школьном возрасте. Дальнейшие перспективы работы над темой данного исследования, заключаются в разработке и проведении программ по формированию саморегуляции, что является важным аспектом развивающей работы в начальной школе.

**Рекомендации.**

Используемый нами подход к оценке трудностей обучения позволил экспериментальным путем раскрыть один из основных психологических механизмов, приводящих к неуспешности учения. Именно поэтому по отношению к младшему школьнику возникает специальная задача формирования саморегуляции. Эта задача заключается в том, чтобы на протяжении первых лет обучения ребенка в школе научить его сознательно управлять своим поведением и сформировать у него требуемые для этого качества личности. Для этого надо:

1. С самого начала поступления детей в школу воспитывать у них положительное отношение к своему новому положению школьника и добиться сохранения этого отношения на протяжении всего младшего школьного возраста.
2. Формировать у школьников интерес к получаемым знаниям, привитие им любви к интеллектуальному напряжению и преодолению интеллектуальных трудностей.
3. Воспитывать такие качества личности, которые составляют необходимые условия для саморегуляции – прилежание, ответственность, самостоятельность.
4. Также очень важным является проведение специальных занятий с детьми по формированию саморегуляции. Ученики младших классов с большим интересом и старанием относятся к таким занятиям. Это объясняется, по-видимому, тем, что дети с первого школьного дня сталкиваются с требованиями быть внимательнее, организованнее и хотят выполнить эти требования, но в большинстве своем не обладают необходимыми умениями и плохо представляют себе как это сделать.

**Библиография.**

1. Абульханова-Славская К.А. Активность и сознание личности как субъекта деятельности // Психология личности в социалистическом обществе: Активность и развитие личности. М.: Наука, 1989. 183с.
2. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991. 299с.
3. Александрова Н.И., Шульга Т.И. Изучение волевых качеств школьников с помощью методики «Нерешаемая задача» // Вопр. психологии. 1987. №6.
4. Андрущенко Т.Ю., Каробекова Н.В. Коррекция психического развития младшего школьника на начальном этапе обучения. Вопр. психологии. 1993. №1.
5. Бедер Я. Психологическая коррекция недостатков саморегуляции у детей с задержками развития // Вопр. психологии. 1983. №4.
6. Берцфан Л.В. Специфика учебного действия контроля // Вопр. психологии. 1987. №4.
7. Божович Л.И., Ендовицкая Т.В., Славина Л.С. Цель и намерение и их побудительная сила // Проблемы формирования социогенных потребностей. Материалы 1-й Всесоюзной конференции. Тбилиси, 1974. 116с.
8. Божович Л.И. Избранные психологические труды. Проблемы формирования личности: Под ред. Д.И. Фельдштейна. М., 1995. 212с.
9. Божович Л.И., Конникова Т.Е. О нравственном развитии и воспитании детей // Вопр. психологии. 1975. №1.
10. Боязитова И.В. Взаимосвязь самооценки и волевой регуляции. Психол. журнал. 1998. Т19. №4.
11. Васильев И.А., Магомед-Эшенов М.Ш. Мотивация и контроль за действием. М.: Изд-во МГУ, 1991. 144с.
12. Веккер Л.М. Психические процессы. Т.3. Л., 1981.
13. Волков А.М. и др. Деятельность: структура и регуляция: Психологический анализ. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1987. 216с.
14. Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6т. Т.5. М., 1983.
15. Гришак Л.П. Резервы человеческой психики: Введение в психологию активности. М.: Политиздат, 1987. 286с.
16. Гуткина Н.И. Несколько случаев из практики школьного психолога. М.: Знание, 1991.
17. Давыдов В.В. Содержание и структура учебной деятельности школьников // Формирование учебной деятельности школьников / Под ред. В.В. Давыдова, И. Лемпшера, А.К. Марковой; Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. М.: Педагогика, 1982. 216с.
18. Захарова А.В., Боцманова М.Э. Особенности рефлексии как психического новообразования в учебной деятельности // Формирование учебной деятельности школьников / Под ред. В.В. Давыдова, И. Ломпшера, А.К. Марковой; Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. М: Педагогика, 1982. 216с.
19. Захарова А.В. Развитие контроля и оценки в процессе формирования учебной деятельности // Формирование учебной деятельности школьников / Под ред. В.В. Давыдова, И. Лампшера, А.К. МАрковой; Науч.-Исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. М.: Педагогика, 1982. 216с.
20. Иванников В.А. Психологические механизмы волевой регуляции. М.: Изд-во МГУ, 1991. 142с.
21. Камен В.К. Воля, эмоции, интеллект // Эмоционально-волевая регуляция поведения и деятельности. Тезисы Всесоюзной конференции молодых ученых. Симферополь. 1983.
22. Конопкин О.А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека // Вопр. психологии, 1995. №1.
23. Конопкин О.А. Функциональная структура саморегуляции деятельности и поведения // Психология личности в социалистическом обществе: Активность и развитие личности. М.: Наука, 1989. 183с.
24. Корнилов А.П. Диагностика регулятивной функции самосознания // Психол. журнал. 1995. Т16. №1.
25. Круглова Психологические особенности саморегуляции подростков в учебной деятельности // Психол. журнал. 1994. Т.15. №2.
26. Маркова А.К. Формирование учебной деятельности и развитие личности школьника // Формирование учебной деятельности школьников / Под ред. В.В. Давыдова, И. Ломпшера, А.К. Марковой; науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. М.: Педагогика, 1982. 216с.
27. Матис Т.А. Изучение психических новообразований совместной учебной деятельности школьников // Формирование учебной деятельности школьников / Под ред. В.В. Давыдова, И.Ломпшера, А.К. Марковой; Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. М.: Педагогика, 1982. 216с.
28. Миславский Ю.А. Саморегуляция и активность личности в юношеском возрасте / Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. М.: Педагогика, 1991. 152с.
29. Миславский Ю.А. Саморегуляция и творческая активность личности // Вопр. психологии. 1988. №3.
30. Овчарова Р.В. Практическая психология в начальной школе. М.: ТЦ «Сфера», 1998. 240с.
31. Осницкий А.К. Саморегуляция деятельности школьника и формирование активности личности. М.: Знание, 1986. 80с. (Новое в жизни, науке, технике, Сер. «Педагогика и психология»; №6).
32. Полонская Н.Н., Яблокова Л.В., Акутина Т.В. Динамика функций программирования и контроля и ее связь с трудностями обучения младших школьников // Вестн. Моск. ун-та, Сер. XIV. Психология. 1997. №2.
33. Прохоров А.О. Саморегуляция психических состояний в учебной и педагогической деятельности // Вопр. психологии. 1991. №5.
34. Психическое развитие младших школьников. Экспериментальное психологическое исследование / Под ред. В.В. Давыдова. М.: Педагогика, 1990. 160с.
35. Психологические проблемы неуспеваемости школьников / Под ред. Н.А. Менчинской. М.: Педагогика, 1971. 272с.
36. Психология личности. Т.2. Хрестоматия. Самара: Издательский Дом «БАХРАХ», 1999. 544с.
37. Сапожникова Л.С. Некоторые особенности нравственной регуляции поведения младших школьников // Вопр. психологии 1990. №4
38. Селиванов В.И. Волевая регуляция активности личности // Психол. Журнал. 1982. Т.3. №4.
39. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология человека: Введение в психологию субъективности: Учеб. пособие. М.: Школа-Пресс, 1995. 384с.
40. Степанский В.И. Роль субъективных критериев успешности результатов в регуляции деятельности // Вопр. психологии. 1984. №3.
41. Шадриков В.Д. Деятельность и способности. М.: Изд. корпорация «Логос», 1994. 320с.
42. Шеррингтон Ч. Интегративная деятельность нервной системы. Л., 1969.
43. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника. М.: 1974.

**Приложения.**

**Приложение 1.**

### Методика

### Уровень

### Успеваемость

**хорошая**

**средняя**

**плохая**

### Методика “нерешаемая задача”

### низкий

средний

высокий

--

44%

56%

41%

46%

13%

80%

20%

--

### Методика поправок

### низкий

средний

высокий

--

22%

78%

46%

41%

13%

100%

--

--

### Методика «игрушечный язык»

### низкий

средний

высокий

--

23%

77%

34%

60%

6%

100%

--

--

**Таблица 2. Количество детей %, показавших различные результаты выполнения тестов.**

**Приложение 3.**

**№ n/n**

###### Фамилия

## Методики исследования

**Игрушечный язык**

**Нерешаемая задача**

**Методика поправок**

Кеттел

1

2

3

4

5

6

7

8

9

10

11

12

13

14

15

16

17

18

19

20

21

22

23

24

25

26

27

28

29

30

Романюк

Бузулова

Донецкая

Губарьков

Малышева

Гречихина

Раменская

Коновалова Кс.

Деревянина

Лазутова

Рслая

Шепелина

Лаисцев

Сафроняк

Ветрик

Пак

Булгаков

Григорян

Коновалова О.

Виноградов

Реформатская

Хоружская

Клинский

Панасенко

Семенов

Жураховский

Паршенка

Дзизенко

Гараев

Донская

3

2

2

1

3

3

2

2

2

3

2

2

2

3

3

1

1

2

1

2

1

2

1

1

2

1

2

3

3

2

3

1

2

1

3

3

3

3

3

2

1

1

2

2

2

0

1

3

1

1

1

2

1

2

2

2

2

3

2

2

24

16

22

6

27

26

21

24

25

24

23

13

11

22

25

10

15

25

16

16

12

23

16

21

22

15

16

25

23

23

4

4

3

7

8

4

3

4

5

6

5

5

4

4

5

4

3

8

3

5

6

4

2

6

6

3

6

4

4

4

**Сводный протокол (количественные показатели).**

**Приложение 4.**

**№ n/n**

###### Фамилия

## Методики исследования

**Игрушечный язык**

**Методика поправок**

**«Нерешаемая задача»**

Кеттел

1

2

3

4

5

6

7

8

9

10

11

12

13

14

15

16

17

18

19

20

21

22

23

24

25

26

27

28

29

30

Романюк

Бузулова

Донецкая

Губарьков

Малышева

Гречихина

Раменская

Коновалова Кс.

Деревянина

Лазутова

Рслая

Шепелина

Лаисцев

Сафроняк

Ветрик

Пак

Булгаков

Григорян

Коновалова О.

Виноградов

Реформатская

Хоружская

Клинский

Панасенко

Семенов

Жураховский

Паршенка

Дзизенко

Гараев

Донская

высокий

средний

средний

низкий

высокий

высокий

средний

средний

средний

высокий

средний

средний

средний

высокий

высокий

низкий

низкий

средний

низкий

средний

низкий

средний

низкий

низкий

средний

низкий

средний

высокий

высокий

средний

высокий

низкий

средний

низкий

высокий

высокий

средний

высокий

высокий

высокий

средний

низкий

низкий

высокий

высокий

низкий

низкий

высокий

низкий

низкий

низкий

средний

низкий

средний

средний

низкий

низкий

высокий

средний

средний

высокий

низкий

средний

средний

высокий

высокий

высокий

высокий

низкий

средний

низкий

низкий

средний

высокий

средний

низкий

низкий

высокий

низкий

низкий

низкий

средний

низкий

средний

средний

средний

средний

высокий

средний

средний

средний

средний

низкий

средний

высокий

средний

низкий

средний

средний

средний

средний

средний

средний

средний

средний

средний

низкий

высокий

низкий

средний

средний

средний

низкий

средний

средний

низкий

средний

средний

средний

средний

**Сводный протокол (качественные показатели).**