

Ольга Александровна Станкевич

Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, г. Минск, Республика Беларусь, shavluykevich@mail.ru

РАЗВИТИЕ УМЕНИЙ ОСУЩЕСТВЛЯТЬ САМОРЕГУЛЯЦИЮ У УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье описаны результаты эмпирического исследования развития умений осуществлять саморегуляцию у учащихся 1–4-х классов. Установлено, что младшие школьники высоко оценивают свои умения осуществлять саморегуляцию, что не подтверждается при решении задач в условиях моделирующего эксперимента. Обнаружена статистически значимая взаимосвязь между классом, в котором обучаются младшие школьники, и их способностью к саморегуляции при решении задач моделирующего эксперимента. Результаты могут быть использованы в образовательном процессе.

Ключевые слова: саморегуляция; младший школьный возраст; учащиеся; моделирующий эксперимент.

Olga A. Stankevich

Belarusian state pedagogical university named after Maxim Tank, Minsk, Republic of Belarus, shavluykevich@mail.ru

DEVELOPMENT OF SELF-REGULATION SKILLS IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS

Abstract. The article describes the results of an empirical study of the development of self-regulation skills in students in grades 1-4. It was found that younger schoolchildren highly appreciate their ability to self-regulate, which is not confirmed when solving problems in a modeling experiment. A statistically significant relationship was found between a class of younger students and their ability to self-regulate when solving problems of a modeling experiment. The results can be used in the educational process.

Keywords: self-regulation; primary school age; students; modeling experiment.

С началом обучения в школе ребенок сталкивается со множеством требований, которые ранее ему не предъявлялись: необходимо посещать учебные занятия, выполнять задания, при желании ответить – поднять руку, вести себя в соответствии с правилами внутреннего распорядка для учащихся. Также изменяются отношения младшего школьника с окружающими людьми: расширяется круг общения, у ребенка возникает новая социальная роль ученика, в его жизни появляется значимая фигура учителя, требования родителей становятся на порядок выше (нужно хорошо учиться, быть прилежным и аккуратным и т. д.). Большое количество изменений в жизни ребенка связано с необходимостью освоения нового вида деятельности – учебной.

Традиционно в психологической науке учебная деятельность является значимым фактором развития личности. В младшем школьном возрасте она [учебная деятельность] является ведущей, а ее освоение определяется у учащихся способностями к актуализации мотивов деятельности, принятию целей деятельности, пониманию способов их достижения, освоению системы учебных действий и операций, осуществлению их контроля и оценки результатов.

Развитие способности учащихся самостоятельно регулировать поведение и деятельность определяет освоение произвольного поведения, проявляюще-

гося в том числе и в саморегуляции (Л. И. Божович, И. И. Кондратьева, А. К. Дусавицкий, 1974; Н. Л. Росина, 1998; О. Ю. Осадько, 2011; А. О. Прохоров, М. И. Карташева, М. Г. Юсупов, 2023). На первой ступени получения образования самостоятельная регуляция деятельности, в том числе учебной, недоступна младшему школьнику, ее осуществляет учитель и часто родители. По мере освоения учебной деятельности происходит овладение умениями саморегуляции, а также их применение в решении реальных задач жизнедеятельности.

Отечественные и зарубежные исследователи подчеркивают влияние саморегуляции на обучение, однако роль регуляторных процессов в учебной деятельности оценивается по-разному, ввиду различных подходов как к пониманию структуры саморегуляции, так и ее функций в обучении. В данном исследовании мы опираемся на модель саморегуляции В. И. Моросановой, в которой автор и ее ученики саморегуляцию деятельности рассматривают «как систему регуляторных процессов, различающихся функциями в переработке информации для выдвижения учебных целей и управления их достижением, т. е. имеющих когнитивную природу» [1, с. 17].

В качестве основных функциональных компонентов саморегуляции экспериментальным путем были выделены цели деятельности, модель значимых условий, программа исполнительских

действий, критерии успешности, оценивание результатов и коррекция деятельности [1, с. 12; 2]. Составляющими саморегуляции являются регуляторные процессы (планирование, моделирование, программирование, оценка результата) и свойства (гибкость, самостоятельность, ответственность). Из этого следует, что саморегуляция деятельности может проявляться в том, каким образом человек планирует и создает программу достижения поставленных целей, учитывает влияющие факторы, оценивает свои возможности и промежуточные результаты деятельности, соотносит их с конечной целью.

Саморегуляция у младших школьников может проявляться в их умениях самостоятельно организовывать деятельность, принимать, сохранять и следовать цели в учебной деятельности, действовать по плану и планировать свою деятельность, преодолевать импульсивность и непроизвольность, контролировать процесс и результаты своей деятельности, включая осуществление предвосхищающего контроля в сотрудничестве с учителем и сверстниками, умения адекватно воспринимать оценки и отметки, различать объективную трудность задачи и субъективную сложность, взаимодействовать со взрослыми и со сверстниками [3; 4, с. 77], а также в готовности к самостоятельным поступкам и действиям, ответственности за результаты.

В настоящее время внимание большинства ученых сосредоточено на выявлении особенностей, описании структуры и функциональных параметров саморегуляции (О. А. Конопкин, В. И. Моросанова, А. О. Прохоров, 1995–2023; В. J. Zimmerman, 1989–2011; R. Bull, 2001 и др.), проводятся исследования саморегуляции и отдельных ее компонентов у детей дошкольного (А. Н. Веракса, Н. Е. Веракса, В. Я. Якупова, О. В. Алмазова, Д. А. Бухаленкова, 2017–2021) и младшего школьного возраста (Т. В. Ахутина, А. А. Корнеев, О. А. Семенова, Е. Ю. Матвеева, 2016–2022). Вопросы саморегуляции в учебной деятельности и развития регуляторных функций в младшем школьном возрасте представлены в работах отечественных ученых (А. К. Осницкий, 1986; И. И. Кондратьева, 1990; Р. Р. Сагиев, 1993; Т. В. Ахутина, Е. Ю. Матвеева, 2016, 2018; В. И. Моросанова, Т. Г. Фомина, И. Ю. Цыганков, 2011, 2015, 2017 и др.), у учащихся подростково-юношеского возраста и студентов (В. А. Зобков, А. В. Зобков, 2004–2023). Общеизвестно, что начало обучения в школе для ребенка является переломным событием в его жизни, которое влечет за собой изменение привычного уклада жизнедеятельности, что может привести к неспособности адаптировать

свое поведение и действия сообразно изменениям. В работах А. В. Зобкова отмечено, что в кризисные периоды обучения у учащихся могут наблюдаться нарушения в саморегуляции деятельности [5, 6].

Теоретический анализ проведенных исследований позволяет сделать вывод о том, что в психологической науке недостаточно изученным остается вопрос саморегуляции деятельности у современных младших школьников.

Целью настоящего исследования является определение умений учащихся младшего школьного возраста различных классов обучения осуществлять саморегуляцию деятельности.

Для достижения поставленной цели в 2022–2023 учебном году было проведено эмпирическое исследование, в котором приняли участие 187 обучающихся 1–4-х классов ГУО «Средняя школа № 210 г. Минска», из них 29 обучающихся первых классов, 59 – вторых классов, 54 – третьих классов, 45 – четвертых классов; 91 (48,7 %) девочка и 96 (51,3 %) мальчиков.

В качестве одного из методов исследования был применен метод опроса при помощи опросника «Стиль саморегуляции поведения детей (2) – ССПД-М2» (В. И. Моросанова). Использование данного опросника позволяет выявить актуальный уровень развития регуляторно-личностных качеств (планирование, моделирование, программирование, оценка результата) и свойств (гибкость, самостоятельность, ответственность) в системе саморегуляции учащихся. С целью получения дополнительной информации о возможностях учащихся 1–4-х классов осуществлять саморегуляцию младшим школьникам были предложены компьютерные задания методики «Психомоторография» (М. А. Кремень, В. Е. Морозов) как аналога моделирующего эксперимента. Использование данной методики позволяет выявить способность младших школьников к саморегуляции, проявляющейся в планировании, моделировании и программировании деятельности, и их адаптационные способности (гибкость) в процессе выполнения задания. Применение данного метода позволит установить способность младших школьников соотносить точку-метку (желтый квадратик) и точку-визир (красный крестик) при их наличии и отсутствии на экране. Для установления взаимосвязи между исследуемыми параметрами был использован корреляционный анализ.

Результаты эмпирического исследования, полученные путем опроса, показали, что учащиеся младшего школьного возраста ($n = 187$, 100 %) имеют высокий уровень развития регуляторных

качеств и свойств. Полученные результаты демонстрируют высокую оценку младшими школьниками своих способностей осуществлять саморегуляцию, которые могут проявляться в следующем: учащиеся не опаздывают на уроки, всегда готовы к урокам, выполняют домашнее задание самостоятельно и правильно, им понятно, как решать те или иные задачи, а если допускают ошибки, то сами могут их найти и исправить.

Результаты, полученные с использованием компьютерной методики, показали следующее. Саморегуляция на первом этапе (при наличии точки-метки и точки-визира) выполнения задания у большинства школьников выражена на удовлетворительном уровне ($n = 107$, 57,2 %), хороший уровень имеют 42,8 % ($n = 80$) респондентов. Однако на втором этапе (при отсутствии точки-метки и точки-визира) задания параметры саморегуляции распределены следующим образом: 89,8 % ($n = 168$) – удовлетворительный уровень, 10,2 % ($n = 19$) – хороший уровень.

Полученные результаты можно объяснить следующим. В процессе решения задачи первого этапа методики учащиеся лучше организуют свое поведение и деятельность, чем на втором этапе. Младшие школьники, ориентируясь на точку-метку (желтый квадратик), успешнее справляются с выполнением задачи, вероятно, точка-метка в данном случае выполняет функцию образца-цели и внешнего контроля при выполнении задания. У учащихся, принявших участие в исследовании, внешний контроль еще не заменяется на внутренний самоконтроль. В реальных условиях учебной

деятельности точка-метка может являться целью выполнения задания и ожидаемым результатом решения задачи, при их отсутствии у учащихся могут возникать трудности, например, в выделении и мысленном удержании учебной задачи, совершении учебных операций (самостоятельном регулировании своих действий в соответствии с условием задачи), оценке и коррекции программы действий при решении учебных задач и т. д.

У большинства младших школьников адаптационные способности (гибкость) на первом этапе выполнения задания имеют удовлетворительный уровень ($n = 148$, 79,1 %), хороший уровень выражен меньше ($n = 39$, 20,9 %). На втором этапе задания адаптационные способности (гибкость) представлены следующим образом: хороший уровень ($n = 79$, 42,2 %), удовлетворительный уровень ($n = 54$, 28,9 %), неудовлетворительный уровень ($n = 28$, 15,0 %), отличный уровень ($n = 26$, 13,9 %) (рис. 1).

Полученные результаты можно объяснить тем, что при отсутствии точки-метки (желтый квадратик) и точки-визира (красный крестик) (в реальных условиях деятельности – при отсутствии образца-цели и внешнего контроля) младшие школьники способны выстраивать программу действий самостоятельно, соответственно, адаптируясь к новым условиям деятельности. Однако это не всегда может гарантировать правильность решения задачи. Для установления наличия взаимосвязи между исследуемыми параметрами двух методик нами был использован коэффициент корреляции по Спирмену. Результаты корреляционного анализа представлены в таблице (см. табл.).

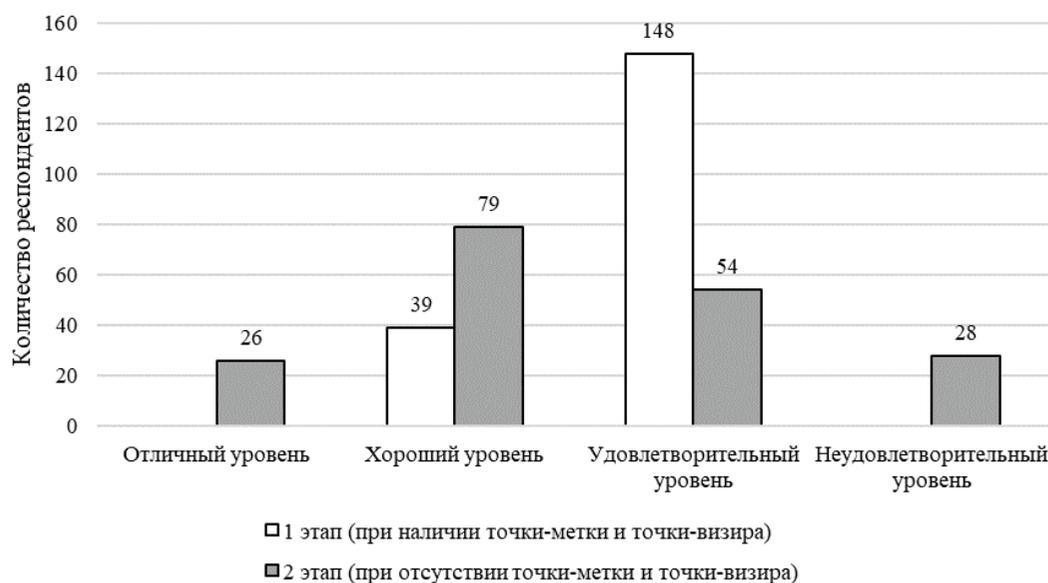


Рис. 1. Характеристика адаптационных способностей младших школьников в условиях моделирующего эксперимента

Результаты расчета коэффициента корреляции по Спирмену

Шкала		Значение коэффициента корреляции
Класс обучения	Саморегуляция (1 этап – при наличии точки-метки и точки-визира)	,145*
	Саморегуляция (2 – этап при отсутствии точки-метки и точки-визира)	-,158*
Адаптационные способности (гибкость) (1 – этап при наличии точки-метки и точки-визира)	Адаптационные способности (гибкость) (2 – этап при отсутствии точки-метки и точки-визира)	,227**

Примечание: * – $p < 0,05$, ** – $p < 0,01$.

Результаты корреляционного анализа показывают следующее. Чем в более старшем классе обучаются младшие школьники, тем лучше они способны организовывать свое поведение и деятельность в реальных условиях при наличии внешнего контроля (в условиях моделирующего эксперимента его роль выполняли точка-метка и точка-визир), однако при его отсутствии, наоборот, с поставленной задачей справляются хуже. Полученный результат, полагаем, связан с продолжительностью обучения: по мере овладения общими способами действий, осознания важности обучения и учения, более ответственном подходе в решении задач младшие школьники начинают действовать внимательнее, однако при отсутствии внешнего контроля (образца, которому надо следовать при решении задач, подсказки учителя и т. д.) могут «теряться» и допускать ошибки при выполнении заданий в новых условиях. Также установлено, что чем лучше у младших школьников выражены адаптационные способности при выполнении заданий при наличии точки-метки и точки-визира как образца-цели (внешнего контроля), тем лучше их [младших школьников] адаптация при отсутствии последних, что может проявляться в способности самостоятельно решать учебные задачи повышенной трудности, творческого характера.

Значимой статистической разницы между показателями мальчиков и девочек по исследуемым параметрам не выявлено.

Эмпирическое исследование саморегуляции в младшем школьном возрасте показало необходимость проверки результатов опроса аппаратными методами. Младшие школьники высоко оценивают свои способности выполнять задания в соответствии с планом, соотносить полученные результаты с желаемыми и при необходимости осуществлять коррекцию действий, однако это не подтверждается при решении задач в условиях моделирующего эксперимента.

Исследование саморегуляции учащихся методом опроса позволяет выявить представления младших школьников о себе, однако это не исключает социально желательных ответов. В ответах на вопросы опросника младшие школьники могут проанализировать предлагаемые варианты ответов. Вероятно, учащиеся склонны выбирать те ответы, которые в большей степени соответствуют ожиданиям учителей и родителей, и стремятся показать себя исполнительными, ответственными, целеустремленными и т. д. При решении конкретной задачи младшие школьники не способны быстро организовать свое поведение и деятельность в соответствии с этими ожиданиями, что может являться показателем недостаточной сформированности у них отчетливых представлений о своих возможностях и, соответственно, умений и навыков, связанных с этими представлениями.

Важно отметить, что в современном мире ребенок младшего школьного возраста является достаточно зависимым от взрослого, что приводит к его несамостоятельности. Младший школьник не в полной мере может контролировать свою деятельность в полном объеме, например, родители его привозят в школу и забирают после занятий, в школе его встречает учитель (он не опаздывает на занятия и приходит вовремя), домашнее задание он выполняет с репетиторами, родителями, бабушками или дедушками, с ними же собирает портфель (он готов к урокам). В настоящее время в работе учреждений образования используются возможности электронного дневника, где можно фиксировать не только успеваемость ученика, но и оставлять комментарии к выполненным работам, домашнему заданию, что также выполняет функцию внешнего контроля деятельности учащегося, а не его самоконтроля. На наш взгляд, отдельно стоит уделить внимание роли мобильных телефонов и детских умных часов с функцией

родительского контроля. Использование возможностей данной функции позволяет взрослым не только контролировать действия ребенка в сети Интернет, но и строго отслеживать нахождение ребенка в школе, на кружках и/или во время игр с друзьями, слушать и видеть происходящее.

Из этого следует, что у ребенка могут складываться ложные представления о своих возможностях в организации поведения и деятельности, так как большую часть функций саморегуляции ребенка осуществляет взрослый. Самостоятельная оценка своих действий ребенком может подменяться недифференцированной оценкой взрослых.

Немаловажную роль в организации поведения и деятельности в младшем школьном возрасте играют особенности нервной системы. Ее «незрелость» в данном возрастном периоде может проявляться в чрезмерной эмоциональности, импульсивности и приводить к совершению поспешных необдуманных действий и поступков. Так, недостаточные умения младших школьников «оттормаживать» поспешные действия в подростковом возрасте могут привести к повышенной возбудимости, эмоциональной неуравновешенности, обидчивости, ранимости и снижению продуктивности деятельности [7], снижению стрессоустойчивости и адаптационных возможностей в старших классах [8, 9].

Полагаем, что в младшем школьном возрасте наибольшее внимание учителей и родителей следует обращать на то, каким образом ребенок организует свое поведение и деятельность (в том числе учебную деятельность), насколько ответственно относится к своим обязанностям, качественно ли выполняет домашние задания, взаимодействует со взрослыми и сверстниками, способен ли принимать самостоятельные решения и нести ответственность за свои поступки. Наличие со стороны взрослых вербальной оценки результатов поведения и деятельности ребенка (похвала за правильный поступок, объяснение действий в той или иной ситуации, полученной отметки, правил взаимодействия с одноклассниками и педагогами и т. д.) будет способствовать формированию у него адекватных представлений о своих возможностях, принятии решений о необходимости коррекции действий и, как следствие, способности к саморегуляции деятельности. В обучении, на наш взгляд, действия педагога, направленные на формирование умений у учащихся самостоятельно выдвигать цель деятельности, определять пути ее достижения, последовательность учебных действий, индивидуальную стратегию работы с учеб-

ным материалом, навыки оценки результатов, будут способствовать развитию умений осуществлять саморегуляцию и повысят устойчивость ее функционирования в различных ситуациях. Важно отметить, что развитие умений саморегуляции у учащихся может происходить не только в рамках учебных занятий, но и при организации воспитательных мероприятий (включая мероприятия шестого школьного дня и др.).

Недостаточная сформированность саморегуляции в младшем школьном возрасте может проявляться в трудностях переключения с одной программы действий на другую (переход от одной учебной задачи к другой), снижении устойчивости принятой программы действий (частое изменение действий при решении учебной задачи), трудностях поэтапного формирования программы деятельности и отдельных действий (невозможности выстроить план работы для решения конкретной учебной задачи), неадекватных эмоциональных реакциях (повышенная импульсивность и эмоциональность), трудностях во взаимодействии со сверстниками и взрослыми (учителями, родителями), что в целом может привести к школьной и социальной неуспешности ребенка, в том числе на следующих ступенях получения образования.

Проведенное исследование показало: младшие школьники высоко оценивают свои умения осуществлять саморегуляцию, что не подтверждается при решении реальных задач в условиях моделирующего эксперимента; продолжительность обучения оказывает влияние на успешность решения задач учащимися при наличии внешнего контроля, но не при его отсутствии; статистически значима разница между результатами мальчиков и девочек в младшем школьном возрасте.

Полученные результаты могут быть использованы учителями начальных классов в образовательном процессе, педагогами-психологами в психологическом сопровождении младших школьников и педагогических работников, в научно-методическом обеспечении образования. Целесообразным представляется использование результатов исследования в подготовке студентов – будущих педагогов, а также в программах переподготовки и повышения квалификации педагогических работников. Проведенное исследование позволило наметить некоторые аспекты дальнейшей работы в рамках изучаемой темы. Одним из перспективных направлений дальнейших исследований саморегуляции в младшем школьном возрасте видится определение способов ее развития на первой ступени общего среднего образования.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Моросанова В. И. Осознанная саморегуляция и отношение к учению в достижении учебных целей. СПб.: Нестор-История, 2017. 380 с.
2. Конопкин О. А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека: структурно-функциональный аспект // Вопросы психологии. 1995. № 1. URL: <http://www.voppsy.ru/issues/1995/951/951005.htm> (дата обращения: 12.03.2024).
3. Колмогорова Л. С., Колмогорова Л. А. Диагностика коммуникативной компетентности младших школьников // Вестник практической психологии образования. 2022. Т. 19, № 2. С. 39–46.
4. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / А. Г. Асмолов и др. М.: Просвещение, 2008. 151 с.
5. Зобков А. В. Саморегуляция подростками учебной деятельности в кризисный период возрастного развития // Седьмая волна психологии. ЯрГУ. 2012. Вып. 9. С. 118–122.
6. Зобков А. В., Турчик А. С. Саморегуляция учебной деятельности: монография. Владимир: Изд-во ВлГУ, 2012. 251 с.
7. Девиантное поведение подростков: теории и эксперименты / Т. Г. Визель и др. Тула, 2007. 326 с.
8. Шавлюкевич О. А., Жукова И. А. Стрессоустойчивость и адаптационный потенциал учащихся как предикторы осуществления учебной деятельности // Весці БДПУ. Сер. 3. Фізіка. Матэматыка. Інфарматыка. Біялогія. Геаграфія. 2020. № 1. С. 27–30.
9. Шавлюкевич О. А. Стрессоустойчивость и общий адаптационный потенциал молодых людей как предикторы здорового образа жизни // Современные проблемы формирования здорового образа жизни студенческой молодежи: материалы II Международной научно-практической интернет-конференции, 10–12 апреля 2019 г., Минск, Беларусь / [редкол.: И. В. Пантюк (отв. ред.) и др.]. Минск: БГУ, 2019. С. 70–76.

Статья поступила в редакцию 26.03.2024; одобрена после рецензирования 15.04.2024; принята к публикации 15.04.2024.

The article was submitted 26.03.2024; approved after reviewing 15.04.2024; accepted for publication 15.04.2024.