

**Современные подходы к проблеме  
личностной саморегуляции  
младших школьников**

*Е.С. Федосеева*

Необходимость формирования личностной саморегуляции в настоящее время приобретает особую значимость по отношению к младшим школьникам. Проблема недостаточного развития личностной саморегуляции стоит за многими учебными затруднениями детей.

Анализ современной научной литературы, посвященной этому вопросу, показал, что данное понятие рассматривается в двух аспектах.

Согласно первой точке зрения, саморегуляция обеспечивает формирование навыков управления различными видами и формами активности личности. Исходной задачей исследования психической саморегуляции явилось изучение общих закономерностей психических регуляторных процессов и построение на этой основе целостной концептуальной модели, отражающей внутреннюю структуру процессов осознанной регуляции, инвариантную для различных видов и форм произвольной активности человека. Процесс

саморегуляции представлен в этой модели как система, состоящая из отдельных функциональных звеньев, основанием для выделения которых является специфика их регуляторных функций. Было показано, что лишь определенная (полная) внутренняя структура процесса саморегуляции при достаточной сформированности его отдельных функциональных звеньев и связей между ними обеспечивает эффективность деятельности. В контексте данной концепции человек выступает как действительный и универсальный субъект разных видов и форм своей целенаправленной активности. Осознанная саморегуляция раскрывается как системная и всеобщая форма психической активности и выступает результатом и критерием психического развития человека как субъекта деятельности, общения, самосознания, поведения в целом (Г.С. Беляев, А.Б. Леонов, М.М. Решетников).

Согласно второй точке зрения, данное понятие используют для объяснения факта регуляции личностью своей деятельности, поведения, состояния, психических процессов (А.А. Вербицкий, О.А. Конопкин, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, И.М. Сеченов). В рамках заданного направления представлено естественнонаучное обоснование саморегуляции, которая детерминирована сознанием человека и регулируется функционированием определенных нервных центров. Причина действий человека находится в чувственных возбуждениях, мыслях и моральных чувствах, придающих действию определенный смысл. Подчеркивается специфика целенаправленной деятельности самого человека как сознательного существа, который строит ее и управляет ею с учетом целей и реальных условий осуществления. В частности, исследования О.А. Конопкиной показали, что результаты действий испытуемых резко меняются в соответствии с изменением их сознательных представлений о выполняемой работе. Это позволило сформулировать положения кон-

цепции осознанной саморегуляции и доказать, что основными звеньями, определяющими ее особенности, являются субъективно принятая цель, модель значимых условий, программа действий, оценка результатов и их коррекция.

Данные теоретические положения послужили фундаментом для разработки **концепции личностной саморегуляции**.

В нашем исследовании саморегуляция деятельности является базовым образованием, на основе которого формируется личностная саморегуляция. Осваивая разные стороны саморегуляции деятельности и саморегуляции своих поступков, человек не ограничивается объединяющей их ролью субъекта исполнения, а переходит к роли субъекта деятельности, которая постепенно включается во все виды его активности. Усвоенные навыки становятся личностными характеристиками, определяющими психологические особенности действий человека.

Мы считаем, что личностная саморегуляция и саморегуляция деятельности взаимодополняют друг друга. И в той, и в другой имеют место регуляция действий и регуляция отношений, но в саморегуляции деятельности преобладает регуляция действий, а в личностной – регуляция отношений.

Анализ работ современных отечественных педагогов, проведенный в рамках нашего исследования, свидетельствует о том, что вопросы формирования личностной саморегуляции младших школьников не подвергались специальному исследованию, в то время как существует объективная необходимость в теоретическом обосновании данной проблемы.

Основываясь на взглядах отечественных исследователей (В.В. Давыдов, А.К. Маркова, Д.Б. Эльконин), которые отмечают в качестве важнейшей линии психического развития ребенка младшего школьного возраста становление системы произвольной регуляции, мы считаем, что этот возраст является сензитивным в формировании

данной личностной характеристики. Личностная саморегуляция осуществлялась постепенно на протяжении всего младшего школьного возраста. Наблюдения за учебной деятельностью детей показали, что проблема недостаточного развития произвольности и саморегуляции стоит за многими собственно учебными затруднениями детей, плохой дисциплиной на уроке. Требования, предъявляемые к школьникам в 1-м классе, предполагают достаточно высокий уровень развития саморегуляции. Не исключая возможного влияния и других факторов, мешающих обучению и развитию ребенка, мы придерживаемся точки зрения Н.С. Лысенковой, которая считает, что основная причина неуспеваемости учащихся заключается в недостаточной сформированности личностной саморегуляции младших школьников.

По мнению А.К. Осницкого, под личностной саморегуляцией принято понимать активно-действенное отношение человека к себе и другим, его нравственные и социальные установки, направленность личности, его предметный и социальный опыт, умение соотносить собственные действия с действиями другого в процессе общения и совместной деятельности. Овладение ребенком личностной саморегуляцией состоит в приведении поведения личности в соответствие с нормами и правилами, принятыми в группе. Личностная саморегуляция младших школьников не сводится к выбору отдельных способов поведения, она состоит в формировании себя как личности, в отказе от негативных, сиюминутных эмоций, в способности отодвинуть свои эгоистические желания ради достижения общей цели.

Наши исследования показали, что недостаточное развитие саморегуляции свойственно детям на начальных этапах обучения и проявляется в том, что учащиеся, особенно 1-го и 2-го классов, не способны преодолевать даже незначительные трудности, которые встречаются им в обучении.

Поэтому важное значение приобретает задача, связанная с обучением детей ставить цели своей деятельности, настойчиво добиваться их достижения и контролировать себя в этом процессе.

Анализ научных трудов, посвященных изучению личностной саморегуляции, позволил нам выделить **основные структурные компоненты** применительно к детям младшего школьного возраста.

**1. Мотивационный компонент** – постановка цели деятельности, подкрепление ее положительной мотивацией, принятие и осознание ребенком того, каких результатов он хочет достигнуть, планирование хода деятельности.

**2. Эмоционально-волевой компонент** – наличие эмоционального отношения к процессу деятельности, умение контролировать эмоции, организация собственных усилий для достижения цели, способность работать в ситуации нежелания, столкновения с трудностями, проявление терпения, выносливости.

**3. Деятельностно-практический компонент** – принятие и осознание задания, сохранение цели до конца выполнения задания, проявление самоконтроля по ходу его выполнения.

**4. Рефлексивно-оценочный компонент** – критическая оценка промежуточных и конечных результатов, наличие адекватной самооценки, способность к рефлексии.

Л.М. Фридман утверждает, что в младшем школьном возрасте ученик с охотой и желанием принимает цели, предложенные учителем, но в дальнейшем у него возникает потребность стать субъектом своей деятельности, то есть иметь право ставить частные цели своих конкретных деятельностей. Мы считаем, что для того, чтобы цель была осознана и принята учащимся, необходимо участие школьников не только в ее постановке, но и в анализе, обсуждении условий ее достижения (повторить задание, наметить план), она должна подкрепляться положительным мотивом как внутрен-

ним личностным побуждением к действию, осознанной заинтересованностью в его завершении.

Необходимость положительной мотивации отмечал В.В. Давыдов. Он полагал, что ребенок должен испытывать наслаждение от учебы. Если в младшем школьном возрасте такое стремление не сформировано, то в последующем ни прилежание, ни добросовестность не могут стать психическим источником радостного и эффективного учения. Практически реализовать цель помогает умение планировать предстоящую работу. Данные исследований, проведенных О.А. Анищенко, Д.И. Воробьевой, свидетельствуют о том, что дети младшего школьного возраста способны к планированию, которое на первом этапе тесно связано с речью. Они могут обдумывать и выражать в слове то, что собираются делать. Сложность этого процесса, по нашему мнению, проявляется в том, что он требует от ребенка необходимости предвидения, установления причинно-следственных связей между своими действиями и их последствиями, то есть он должен обладать достаточно высоким уровнем отражения объективной реальности и осознавать логику развития в нем собственного поведения. Проведенный нами анализ показал, что **особенности планирования детей младшего школьного возраста** выражаются в неспособности придерживаться первоначального замысла. Другой особенностью является схематичность целей, когда ребенок намечает лишь основные этапы работы, но не способы ее выполнения.

В связи с этим возрастает роль формирования эмоциональной устойчивости и волевой регуляции детей. Нарушение эмоционально-волевого компонента личностной саморегуляции оказывает негативное влияние на учебу младших школьников. По данным наших наблюдений, на практике педагоги редко учитывают эмоциональное отношение ребенка к процессу учебы, к ее результатам и к себе. Однако мы придерживаемся мнения, что

эмоциональное состояние ребенка во многом зависит от успешности выполнения задания. В работах Л.С. Славинной доказано, когда ребенку не хочется выполнять задание, разделение его на ряд небольших отдельных частей, обозначаемых целью, побуждает не только начать работу, но и довести ее до конца. Для включения волевых механизмов ребенок должен осознать, что является препятствием на пути достижения цели, пережить затруднения, отдать себе самоприказ, совершить усилие и преодолеть препятствие.

Для вовлечения учащегося в активную работу важно добиваться того, чтобы задачи, которые перед ним ставят в ходе обучения, были не только поняты, но и приняты, то есть приобрели значимость и нашли отклик и опорную точку в его переживаниях. Лучшим педагогическим средством, поощряющим старания ребенка, его попытку подняться на новую ступень своего развития, является поддержка проявления интереса ребенка, его упорства в достижении цели. Личность педагога на данном этапе приобретает особую значимость. Его облик, манера общения, отношение к детям, атмосфера доверия, доброжелательности помогают поддерживать положительные эмоции ребенка.



Реализация деятельностно-практического компонента была представлена нами через основные компоненты учебной деятельности, такие как постановка цели, выбор условий ее достижения, выполнение действий и операций, контроль. Саморегуляция – это не только способность, результатом которой является присвоение опыта, но и целенаправленная активность самого субъекта, его самодвижение, саморазвитие, во многом зависящие от сформированности самоконтроля и самооценки. Педагогу важно понимать, что от степени их сформированности зависит уровень саморегуляции личности. В психолого-педагогической литературе **самоконтроль** определяется как осознание и оценка субъектом собственных действий, психических состояний; процесс, предполагающий наличие эталона и возможности получения сведений о контролируемых действиях и состояниях. По мнению Д.Б. Эльконина, вопрос об условиях развития у ребенка самоконтроля – часть общей проблемы генезиса саморегуляции.

Исследуя развитие контрольной функции, мы приблизились к пониманию исходных механизмов саморегуляции, поскольку именно этим возрастным периодом открывается этап наиболее интенсивного овладения процессами собственного поведения, а сферой зарождения саморегуляции служит самоконтроль. Включаясь в процесс учебы, младшие школьники учатся ставить задачи, находить пути и способы их достижения, контролировать свои действия. Таким образом, учащиеся постоянно сталкиваются с необходимостью применять на практике нормы и правила, приспосабливать их к новым условиям.

Рефлексивно-оценочный компонент проявляется в обеспечении каждого компонента личностной саморегуляции и выполняет интегративную функцию. Рефлексия включает умение осмыслить не только собственные действия, но и чувства, переживания, мотивы и соотносить их

с общечеловеческими ценностями, действиями, поступками, мотивами других людей. В младшем школьном возрасте начальные формы рефлексии зарождаются и продолжают активно формироваться под влиянием внешних воздействий со стороны педагога и сверстников. Мы считаем, что рефлексивно-оценочный компонент должен сопровождать весь учебный процесс, а не завершать его.

Представленные компоненты личностной саморегуляции младших школьников (мотивационный, эмоционально-волевой, деятельностно-практический, рефлексивно-оценочный) рассматриваются нами в единстве их проявления в процессе учебной деятельности. Их формирование в целостной структуре саморегуляции не должно осуществляться автономно, изолированно друг от друга. Выделенные компоненты характеризуются взаимовлиянием и взаимообусловленностью. Понимание личностной саморегуляции как целостного единства основных ее компонентов позволило нам моделировать процесс ее формирования в условиях партнерских отношений со сверстниками.

Наиболее высокие результаты наблюдались в классах, обучающихся по программе «Школа 2100». Задания, представленные в данной программе, позволили учащимся работать совместно с партнером, оценивать себя в сравнительном плане, проявлять инициативу, управлять собой, воздействовать на партнера, высказывая собственное мнение, благодаря чему происходило активное формирование личностной саморегуляции.

*Елена Сергеевна Федосеева – аспирант кафедры педагогики Волгоградского государственного педагогического университета.*