

Иванова Людмила Владимировна

канд. пед. наук, доцент

Слав Мария Герольдовна

магистрант

ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный

гуманитарно-педагогический университет»

г. Челябинск, Челябинская область

ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ФОРМИРОВАНИЯ САМОРЕГУЛЯЦИИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: способность к саморегуляции определяется возрастными особенностями и сенситивным периодом. В онтогенезе саморегуляция начинает формироваться в связи с необходимостью подчиняться требованиям взрослых, правилам поведения в обществе, при включении в учебную деятельность. Авторы статьи отмечают, что способность к саморегуляции играет важную роль в организации сложных форм произвольной деятельности, к которым в первую очередь относится учение.

Ключевые слова: способность к саморегуляции, принятие решения, возрастные особенности, сенситивный период, физиологические особенности детей, младшей школьный возраста, формирование.

В настоящее время успех человека определяется его личностными особенностями. Он сам принимает решения, стремится к саморазвитию. Важную роль играет способность к саморегуляции своим поведением с помощью сознания, которое предполагает самостоятельность человека не только в принятии решения, но и в инициации действий, их осуществлении и контроле. Способность к саморегуляции определяется возрастными особенностями и сенситивным периодом. Наиболее важным периодом для развития саморегуляции является младший школьный возраст, т.к. в это время у ребенка начинают формироваться произ-

вольные умственные действия: намеренное запоминание и припоминание учебного материала, произвольное внимание, направленное на устойчивое наблюдение, упорство в решение мыслительных задач.

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.

Проблеме саморегуляции посвящены работы многих психологов (К. Бернер, Л.С. Выгодский, В.К. Калин, В. Мишель, О.А. Конопкин, И.Ч. Шеррингтон, и др).

Целью нашего исследования является изучение психолого-педагогического формирования саморегуляции у детей младшего школьного возраста. Как правило, в современной литературе делается упор только на какой-то один из возможных объектов саморегулирования, в качестве которых чаще всего упоминается психическое состояние или конкретный психический процесс. Такой подход оправдан в контексте конкретных исследований и обусловлен авторскими

интересами, но в силу своей ограниченности он не может быть принят за основу при формулировке общего определения. Итак, субъектом саморегулирования является сам «человек, а в качестве объекта могут выступать присущие ему психические явления, выполняемая им деятельность или собственное поведение. Г.С. Никифоров считает, что структура саморегуляции это звено самоконтроля. Упрощенно говоря, самоуправление для субъекта – это решение вопросов о том, что и как делать. Спецификой саморегулирования является исполнение того, что было намечено. Переход от самоуправления к саморегулированию – это переход от замысла, идеи к воплощению их в жизнь [1, с. 225–227]. 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 [4, с. 50].

А.К. Осницкий 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» [5, с. 78]. К.А. Абульханова-Славская 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 [2, с. 124–125].

По мнению К.А. Абульхановой-Славской, личность как субъект деятельности может приспосабливать свои индивидуальные особенности, способности к

конкретным задачам деятельности, что и является 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, с. 126–129].

Произвольное управление психическими функциями предполагает наличие соответствующего мотива, без которого никакая сознательная психическая деятельность невозможна» [7, с. 68].

Исходя из вышесказанного, произвольное управление, включает в себя самодетерминацию, самоинициацию и самоторможение действий, самоконтроль (как за своими действиями, так и за своим состоянием, эмоциями), самомобилизацию и самостимуляцию. В соответствии с таким пониманием общая функциональная структура произвольного управления (воли в широком понимании) выглядит следующим образом:

Воля (произвольное управление, или самоуправление):

1. Самодетерминация (мотивация).
2. Самоинициация и самоторможение.
3. Самоконтроль.
4. Самомобилизация (внимание) и самостимуляция.

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 перед 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 [3, с. 26].

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 [1, с. 121].

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 [8, с. 98].

Таким образом, поступление в школу перестаивает весь образ жизни ребенка: беспечное времяпрепровождение 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 [3, с. 48].

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. Таким образом, 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.

Список литературы

1. Воронцов А.Б. Педагогическая технология контроля и оценки учебной деятельности / А.Б. Воронцов. – М.: Изд-во Рассказов А.И., 2009. – 303 с.
2. Гагай В.В. Психологические основы развития и формирования творческого мышления младшего школьника / В.В. Гагай. – Сургут: Изд-во РиоСурГПИ, 2010. – 201 с.
3. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – М., 2004. – 384 с.
4. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М., 1984. – 723 с.
5. Обухова Л. Ф Детская (возрастная) психология. – М., 1996. – 374 с.
6. Орлов Ю.М. Восхождение к индивидуальности. – М., 1991. – 287 с.
7. Хекхаузен Х. Психология мотивации достижения. – СПб., 2001. – 240 с.
8. Цукерман Г.А. Оценка без отметки. – М., 1999. – 194 с.