

Е. С. Федосеева

Волгоградский государственный педагогический университет

Формирование личностной саморегуляции младших школьников

Психолого-педагогические подходы к коррекционно-развивающей работе с различными категориями детей

Необходимость формирования личностной саморегуляции приобретает особую остроту в младшем школьном возрасте. Неумение управлять собой проявляется в дезадаптивном поведении, снижении успеваемости в школе, ухудшает психосоматическое здоровье детей. В то же время, по мнению многих исследователей, формирование саморегуляции наиболее эффективно происходит в младшем школьном возрасте и тесно связано с представлениями детей о себе, своих возможностях, которые складываются под влиянием взаимодействия со взрослыми и сверстниками. На протяжении всего периода ребенок учится управлять своим поведением, произвольной становится организация его деятельности. Младший школьный возраст обладает глубокими потенциальными возможностями для формирования личностной саморегуляции.

Проведенные нами исследования в средних общеобразовательных школах г. Волгограда показали, что в практической работе учителя уделяют большое внимание привитию младшим школьникам дисциплинированности, организованности, умения контролировать свое поведение, сдерживать непосредственные эмоции и желания, преодолевать трудности, возникающие в процессе индивидуальной и коллективной работы класса. Они отмечают значимость формирования личностной саморегуляции в младшем школьном возрасте. Однако, как показали наши наблюдения, данное свойство личности формируется чаще всего вне целенаправленного воздействия со стороны учителей. Современная наука ведет активный научный поиск педагогических условий, позволяющих наиболее эффективно формировать личностную саморегуляцию в младшем школьном возрасте.

Предложенная модель процесса формирования личностной саморегуляции младших школьников была реализована на основе ведущего педагогического условия, в качестве которого выступили партнерские отношения со сверстниками. Организация партнерских отношений со сверстниками позволила младшим школьникам совместно определять общую стратегию деятельности, составлять план работы и способы его выполнения, осуществлять различные виды контроля. На уроках младшие школьники учились действовать друг с другом, реагировать на состояние партнера, учитывать мнение каждого, сравнивать свои результаты с результатами сверстника. Педагогический процесс представлен в целостности и последовательности четырех этапов и был реализован в МОУ СОШ № 7, 19, 84 г. Волгограда. В экспериментальном исследовании приняли участие 143 ученика 1-х и 2-х классов (6—8 лет).

Первый этап был направлен на формирование мотивационно-целевого компонента личностной саморегуляции. Цель этапа заключалась во включении ребенка в систему партнерских отношений со сверстниками для формирования потребности в совместном целеполагании. Основными задачами выступили обучение детей осознанию и принятию цели, заданной учителем; формирование способности к целеполаганию, умения практически реализовывать цель; планировать деятельность, выделять основные этапы урока, формулировать цель каждого этапа урока; точно представлять результат совместной деятельности. Формирование целеполагания мы начали с того, что цель была задана извне учителем. Ведущая роль принадлежала педагогу. Л. С. Выготский писал, что не может возникнуть никакой целесообразной деятельности без наличия цели, пускающей в ход этот процесс, дающий ему направленность. В начале исследования мы подвели школьников к пониманию цели учителя, затем к самостоятельной постановке своих, имеющих личностный смысл. Для того чтобы цель была принята младшим школьником, она должна быть достижимой в короткие сроки, с более близкими перспективами.

Процесс перехода готовых целей учителя во внутренние цели ученика не должен проходить стихийно, без контроля и внимания педагогов. 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), также она должна подкрепляться положительным мотивом как внутренним личностным побуждением к действию, осознанной заинтересованностью в его завершении. Чтобы возбудить интерес, мы открыли перед учениками возможность нахождения цели, т. к. интересный учебный предмет становится сферой целей учеников в связи с тем или иным побуждающим его мотивом.

Необходимость положительной мотивации отмечали многие исследователи, в том числе В. В. Давыдов: «...если в младшем школьном возрасте стремление к учебной деятельности не сформировано, то в последующем ни прилежание, ни добросовестность не могут стать психическим источником радостного и эффективного учения». Основываясь на его работах, мы считаем, что ученик должен испытывать удовольствие от учебной деятельности. До тех пор, пока цель не станет самостоятельной побудительной силой, будет существовать разрыв между мотивами и целями. Объективные цели, заданные учителем, должны стать целями и мотивами самого ученика. Ведь цель может выступать как чисто внешнее требование учителя. Внутренне ребенок ее не принимает, не удерживает, поэтому в ходе деятельности может произойти замена цели. Мы организовали работу таким образом, чтобы цель была принята и стала намерением каждого ученика.

Ведущая роль в организации, регулировании и контроле деятельности младших школьников принадлежит педагогу, который формирует интерес к предстоящей работе, потребность в целеобразовании, фиксирует цели, которые ставят перед собой учащиеся, и участвует в перспективном планировании реализации поставленных целей; создает систему личностно ориентированных ситуаций на основе диалога с младшими школьниками, где педагог и учащийся выступают в качестве субъектов организованной совместной деятельности, тем самым способствует формированию навыков равноправного взаимодействия, основанного на демократическом стиле общения, добровольном признании личности партнера как свободного, неповторимого субъекта жизнедеятельности. Специфика работы состоит в

том, чтобы на основе осознания и принятия цели, заданной учителем, сформировать способность к совместному целеполаганию, умение практически реализовывать цель, составлять перспективный план деятельности, выделять основные этапы урока, формулировать цель каждого этапа урока и иметь точное представление о результате деятельности. Стимулирование активности младших школьников осуществляется благодаря системе педагогических средств: занимательность изложения материала (примеры, факты, опыты, яркие образы); эмоциональность речи педагога; дидактические игры; тематические беседы, работа с «Картой роста».

Реализация второго этапа педагогического процесса осуществляется на основе формирования эмоционально-волевого компонента личностной саморегуляции младших школьников. Его цель заключается в формировании у младших школьников эмоциональной устойчивости и волевой регуляции своего поведения в условиях партнерских отношений со сверстником. Эмоционально-волевая сфера является важной составляющей в формировании личности младшего школьника, т. к. учебная деятельность не будет эффективной, если его участники не способны в первую очередь распознавать внутренние ощущения и переживания, принимать и понимать эмоциональные переживания как свои, так и партнера. Распознавание и передача эмоций — сложный процесс, требующий от ребенка определенных знаний, высокого уровня развития произвольности. Задачи формирования эмоционально-волевого компонента были сформулированы в двух направлениях: 1) «на себя» (обучение младшего школьника распознаванию собственных внутренних эмоций и проявлению своих эмоциональных переживаний, их вербализации, управлению эмоциями, их оцениванию); 2) «на партнера» (обучение распознаванию эмоционального состояния партнера, принятию и пониманию его эмоциональных реакций, проявлению эмпатии, адекватной оценке эмоционального состояния партнера).

Функции педагога на данном этапе состоят в реализации личностно ориентированного подхода к учащимся, создании положительного эмоционального микроклимата внутри группы, отслеживании и регуляции эмоционального состояния детей в процессе деятельности. Основные

Задачи формирования эмоционально-волевого компонента личностной саморегуляции

«На себя»	«На партнера»
Распознавать внутренние ощущения и переживания	Распознавать эмоциональное состояние партнера
Принимать и проявлять свои эмоциональные переживания	Принимать и понимать эмоциональные реакции партнера
Выражать эмоции, вербализировать их	«Читать» эмоциональное состояние партнера
Управлять эмоциями	Проявлять эмпатию
Давать оценку эмоциям	Адекватно оценивать эмоциональное состояние партнера

средства основаны на игровой деятельности детей и применяются после уроков. Проигрывание этюдов, игровые ситуации, упражнения, беседы, рисование эмоций, работа с «Азбукой эмоций», цветопись способствуют сплочению группы, проявлению эмпатии на основе осознания эмоционального состояния партнера. Азбука эмоций и рисование эмоций, которые мы предлагаем использовать, являются многофункциональными. С их помощью осуществляются знакомство детей с основными эмоциями, пополнение словарного запаса словами, обозначающими эмоции и их оттенки, формируется умение распознавать эмоции других людей, их ощущения и переживания, управлять эмоциями, отслеживать изменения эмоционального состояния в процессе урока. Мы предлагаем использование данных методик в различных вариантах.

Азбука эмоций

- Показ изображения эмоции на карточке.
- Изображение эмоции на лице по карточке.
- Подбор карточек с одинаковыми эмоциями.
- Изображение эмоции на лице без зрительной подсказки.

Рисование эмоций

- Рисунок на тему «Мое настроение сейчас».
- Рисунок по выбору (после выполнения задания необходимо обсудить каждый рисунок с партнером, определить, какое настроение пытался передать автор).
- Задание «Нарисуй настроение своего партнера».
- Рисунок эмоции, заданной педагогом.

Рисунки могут быть как сюжетные, так и абстрактные, т.е. настроение передается через цвет, характер линий, композицию различных элементов. Последние в большей степени способствуют отреагированию отрицательных эмоций, самовыражению личности. Это происходит, потому что снимаются ограничения, накладываемые, с одной стороны, уровнем сформированности художественных навыков, с другой — приобретенными стереотипами рисования. Рисование помогает обучать детей навыкам адекватного выражения эмоций и снимать напряжение.

Мимические и пантомимические этюды используются для изображения эмоциональных состояний, знакомства с элементами выразительных движений: мимикой, жестом, позой, походкой. В каждый урок педагогом в качестве своеобразного отдыха включается ряд этюдов, коротких, разнообразных и доступных детям по содержанию. Содержание этюдов детям эмоционально пересказывается, предложенная эмоциональная ситуация становится основой для создания множества вариантов на заданную тему.

Целенаправленная работа по формированию деятельностно-практического компонента личностной саморегуляции предполагает организацию третьего этапа эксперимента. Цель этапа заключается в стимулировании партнерских отношений младших школьников для реализации волевых процессов в деятельностно-практической сфере. Основными задачами выступают определение набора задач, ведущих к реализации совместных целей учащихся; моделирование решения учебной задачи, представление учащимися своей роли в общей работе группы; совместная разработка и распределение работы, ее действий и операций по решению поставленных задач; усиление самоконтроля и взаимоконтроля учащихся.

На данном этапе педагог осуществляет управление учебной деятельностью учащихся через переориентацию общего процесса на постановку и решение младшими школьниками конкретных учебных задач. В его функции входит определение номенклатуры учебных задач, их иерархии, формы предъявления. Для учителя важно выделить набор задач, ведущих к реализации совместных целей учащихся, научить их самостоятельно планировать ход решения учебной задачи, определять свою роль в общей работе группы, совместно разрабатывать и распределять работу, действия и операции по решению поставленных задач, осуществлять самоконтроль и взаимоконтроль. На первых этапах в выборе партнера дети основываются на личных симпатиях, которые строятся во многом на сходстве отношения к окружающему. Предполагалось, что постепенно дети будут выходить на более высокий уровень партнерства, когда основой для выбора будут не только приятельские отношения, но и деловые качества партнера, способность к групповой работе, готовность идти на компромисс для достижения общей цели. Этот переход связан с осознанием того, что групповая работа будет эффективной только при рациональном распределении функций. Вариация состава партнеров, смена ролевой позиции являются показателем наличия личностного смысла деятельности, стремления «убедиться, что я смогу это сделать», «выяснить, что мне мешает», испытать себя. При организации партнерских отношений очень важно, чтобы ученики ставились в разные условия, чтобы каждый независимо от его успеваемости побывал в роли проверяющего и проверяемого, т.е. обеспечить динамическую и гибкую структуру группы и организовать перегруппировку. Постепенно у младших школьников формируется ориентация на нравственные качества ученика, что способствует созданию системы ценностей группы. Обеспечение гибкой структуры группы, когда один и тот же ученик попеременно становится то в позицию оценивающего, то в позицию оцениваемого, способствует формированию критичности, ответственности, реализации волевых процессов в деятельностно-практической сфере. В ходе работы дети самостоятельно, без участия взрослого, поддерживают ролевые взаимоотношения контроля в совместных действиях с партнером, что порождает контрольно-оценочную связь нового

типа — «ребенок — ребенок», которая выступает основным регулятором их деятельности. Мы рекомендуем постепенно увеличивать продолжительность самостоятельной совместной деятельности, что снижает решающее значение контроля со стороны взрослого, способствует сохранению порядка практической деятельности, осуществлению проверки и оценки работы партнеров самими детьми. С целью переадресации действий контроля с партнера на себя мы вводим задания, требующие самоконтроля.

Поддерживающие организационно-педагогические условия на данном этапе стали отходить на второй план, и приоритетным при организации учебной деятельности детей стало стимулирование партнерских отношений со сверстниками. Основными средствами третьего этапа выступили взаимная проверка письменных самостоятельных работ, устная взаимопроверка усвоения теоретического материала, взаимопроверка при заучивании наизусть, редактирование творческих работ, составление вопросов и заданий партнеру по теме.

Заключительный этап был направлен на формирование рефлексивно-оценочного компонента. Его цель заключается в формировании способности у младших школьников анализировать свои действия, поступки, мотивы, переживания и соотносить их с нормами, правилами и ценностями группы, а также с действиями, поступками, мотивами, переживаниями других людей. Основными задачами четвертого этапа формирующего эксперимента выступили стимулирование потребности в выработке общей оценки результатов деятельности; совместном с партнером установлении критериев оценки; развитие умения сопоставлять предстоящую оценку с выработанными критериями; создание ситуаций для взаимной оценки и взаимопроверки деятельности перед сдачей ее результатов учителю. Рефлексивно-оценочный компонент проявлялся в обеспечении каждого компонента и выполнял интегративную функцию, в частности, овладение целеполаганием невозможно без постоянного обращения к процессу самооценивания. Мы считаем, что рефлексивно-оценочный компонент должен сопровождать весь учебный процесс, а не завершать его.

На этом этапе поддерживается стремление младших школьников к выработке общей оценки результатов деятельности,

совместному с партнером установлению критериев оценки и сопоставлению предстоящей оценки с выработанными критериями. Работа младших школьников организуется таким образом, чтобы дети, осуществляя рефлекссию, стремились оценить других людей, а затем дать правильную оценку своим действиям, поступкам, внутренним состояниям. Педагог выполнял роль консультанта: выдвигал соответствующие эталоны для оценки, подсказывал способы оперирования с ними. Для нас представляется важным организовать работу таким образом, чтобы у школьников была возможность использовать взаимооценку, а затем самостоятельно оценить свою деятельность. Обеспечение формирования рефлексивно-оценочного компонента осуществляется с использованием таких средств, как коллективный выбор эталона, создание общественного мнения, выработка общих критериев оценки, организация коллективной оценочной деятельности.

В ходе опытно-экспериментальной работы было установлено, что младшие школьники стали более активно включаться в совместную со сверстником деятельность, предпочитали индивидуальную работу с партнером. Они стали стремиться к новому положению в социуме, к новой, общественно значимой деятельности, проявляли интерес к учебе. Младшие школьники самостоятельно формулировали цель деятельности, равноправно распределяли между партнерами задания. При реализации цели совместно с партнером определяли общую стратегию деятельности, составляли план работы и способы его выполнения, волевым усилием воздействовали на партнера. Ученики научились свободно определять чувства и настроения по мимике, выражению лица, подбирать адекватные ситуации эмоции, понимать эмоции, переживаемые другими людьми и произвольно менять эмоциональное состояние в зависимости от ситуации. Они полностью принимали содержание задания, без ошибок и аккуратно его выполняли, сохраняя цель до конца. По окончании работы проверяли качество выполнения, сличали результат с образцом. Учащиеся осознавали конкретные цели своей деятельности, были способны провести их критический

анализ, соотнести со своими личностными потребностями. Они анализировали свои эмоции, адекватно их оценивали. В процессе деятельности ученики контролировали свою работу, самостоятельно устраняли ошибки, а также анализировали причины неуспешности.

Таким образом, нами была представлена модель формирования личностной саморегуляции младших школьников, включающая 4 этапа. Владение высоким уровнем личностной саморегуляции предполагает прохождение ребенком каждого этапа. Формирование целостной структуры саморегуляции осуществлялось в тесной взаимосвязи этапов и характеризовалось взаимовлиянием и взаимообусловленностью. Предложенная модель опирается на ведущее педагогическое условие формирования личностной саморегуляции младших школьников — организацию партнерских отношений со сверстниками. Именно такой подход позволил нам предупредить одноплановость педагогического процесса и организовать работу с учетом ориентации на личность партнера как участника совместной деятельности.

Литература

1. Субботский Е. В. Психология отношений партнерства у дошкольников / Е. В. Субботский. М., 1976. С. 139—143.
2. Слободняк Н. П. Формирование эмоционально-волевой регуляции у учащихся начальной школы: 60 конспектов занятий: практ. пособие / Н. П. Слободняк. М.: АйрисПресс, 2004. С. 176.
3. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности / под ред. В. А. Ядова. Л.: Наука, 1979. 263 с.
4. Осницкий А. К. Саморегуляция деятельности школьника и формирование активной личности / А. К. Осницкий // Знание. Сер.: Педагогика и психология. М., 1986. № 6. 80 с.
5. Матюхина М. В. Мотивация учения младших школьников / М. В. Матюхина. М.: Педагогика, 1984. 143 с.
6. Конопкин О. А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека / О. А. Конопкин // Вопр. психологии. 1995. № 1. С. 5.