

Чепелева Е. И.
заведующий Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения детский сад №14 «Золотой ключик» г. Белгород, Россия

Лавошник О. В.
старший воспитатель Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения детский сад №14 «Золотой ключик» г. Белгород, Россия

Корнеева С. А.ф
доцент кафедры психологии педагогического факультета Белгородского государственного национального исследовательского университета, педагог-психолог Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения детский сад №14 «Золотой ключик» г. Белгород, Россия

Развитие самостоятельности как условие успешного обучения ребенка в школе

Учебная деятельность входит в жизнь ребенка, качественно изменяя его позиции по отношению к себе и окружающему миру, изменяя формы и содержание дальнейшего взаимодействия с окружением. К этому времени ребенком уже освоена культура игровой деятельности (собственно игры и ее вариантов, имитирующих деятельность взрослого), культура непосредственного общения и культура поддерживаемого с помощью взрослых самообслуживания. Главное умение, которое приобретает (точнее, должен приобрести) ребенок в целенаправленной, специально организованной взрослыми учебной деятельности – умение учиться.

Начало обучения ребенка в школе – это важный этап в его развитии. В зависимости от того, с какими стартовыми возможностями развития ребенок придет в школу, насколько в дошкольном детстве ребенка была развита произвольность, в чем он начнет проявлять свои способности, с какими первыми сложностями столкнется – зависит его дальнейшее успешное обучение [3].

Термин «саморегуляция» в теории и практике психологии появился сравнительно недавно. Психологам и педагогам более известно слово «самостоятельность», хотя определение этого понятия даже в словарях и энциклопедиях трактуется неоднозначно.

В работах многих известных педагогов встречаются указания на то, как важно, чтобы были созданы условия для самостоятельности учащихся, воспитания у них умения выполнять учебные задания, подчеркивается важность самостоятельности в учении и развитии детей.

К.Д. Ушинский подчеркивал мысль о том, что педагог не учит, а помогает ученику учиться. На необходимость развития самостоятельности, самостоятельности детей нацелены и современные психолого-педагогические установки [11].

В современных исследованиях, в работах О.А. Конопкина осознанная саморегуляция понимается как вид осознанной регуляции деятельности, при котором она имеет четкие временные границы осуществления, обусловлена конкретным поведенческим актом и включается в него, заканчиваясь более или менее четким осознанием достигнутого результата деятельности [5].

В основу исследования А. К. Осницкого и С.А. Корнеевой было положено допущение о том, что особенности саморегулирования могут быть связаны с особенностями организации мозговой активности, о которой можно судить по показателям моторных проб и индивидуальных профилей латеральности мозга [10].

А. К. Осницкий, проверяя действенность представлений об основных принципах саморегуляции человеком собственной деятельности доказал предположение о связи успешности деятельности со сформированностью умений саморегуляции и установил, что для активности в учебной и трудовой деятельности характерна обращенность к регуляторному опыту: активности, направленности, осознанности, умелости в действиях и сотрудничества. При осуществлении деятельности человек обращается к своим внутренним резервам, возможностям выбора средств осуществления деятельности, что, в конечном счете, определяется взаимодействием сформированных умений саморегуляции и компонентов регуляторного опыта [8].

При анализе регуляторного опыта А. К. Осницкий выявил пять взаимосвязанных компонентов:

1. Ценностный опыт (связанный с формированием интересов, нравственных норм и предпочтений, идеалов, убеждений) ориентирует усилия человека.

2. Опыт рефлексии (накапливаемый путем соотнесения человеком знаний о своих возможностях и возможных преобразованиях в предметном мире и самом себе с требованиями выполняемой деятельности и решаемыми при этом задачами) помогает увязывать ориентировку с остальными компонентами регуляторного опыта.

3. Опыт привычной активизации (предполагающий предварительную подготовленность, оперативную адаптацию к изменяющимся условиям работы, расчет на определенные усилия и определенный уровень достижений успеха) ориентирует в собственных возможностях и помогает лучше приспособить свои усилия к решению значимых задач.

4. Операциональный опыт (включающий общетрудовые, профессиональные знания и умения, а также умения саморегуляции) объединяет конкретные средства преобразования ситуации и своих возможностей.

5. Опыт сотрудничества (складывающийся при взаимодействии с другими участниками труда) способствует объединению совместных усилий, совместному решению задач и предполагает предварительный расчет на сотрудничество [9].

Исследования других авторов также показывают, что совокупность именно этих компонентов регуляторного опыта может считаться необходимой и достаточной для формирования субъектности, обеспечивающей ему продуктивную самостоятельность.

Каждый из компонентов реализуется в трех сферах: потребностной (жизнеобеспечении), деятельностной, межличностной. В переживаниях, в сознании человека – это сферы влечений, интересов, долженствования.

В онтогенезе способность к саморегуляции познавательной деятельности у нормально развивающихся детей формируется к концу дошкольного, началу школьного обучения.

Учебно-познавательная деятельность требует наличия у ребенка определенного уровня развития произвольности поведения, проявляющегося в умении следовать указаниям взрослого, самостоятельно работать по образцу, контролировать свои действия и поступки [1].

Саморегуляция учебной деятельности лежит в основе общей способности к учению [2], и является необходимым условием формирования этой способности.

Результаты ряда исследователей свидетельствуют, что при отсутствии предварительного отбора детей по признаку готовности к обучению в школе и при низком уровне сформированности психологической (регуляторно-когнитивной) структуры учебной деятельности, недостатках социально-эмоционального развития обучение учащихся оказывается неэффективным и вызывающем учебные перегрузки, а развивающим процесс учения будет только при условии, что процесс обучения будет стимулировать возникновение и развитие новообразований младшего школьного возраста: рефлексии, умственного планирования, теоретического анализа, осознанного контроля. [1, 3].

Таким образом, практика показывает, что слабая саморегуляция поведения и деятельности – многогранное явление, имеющее сложную структуру и происхождение.

Интерес исследователей к феноменологии саморегуляции в последние годы явно усиливается, расширяется круг исследований, затрагивающий самые различные аспекты этой феноменологии. Но, многое из проблематики саморегуляции еще нуждается в изучении и, в частности, изучение взаимосвязи уровня сформированности навыков саморегуляции и психологической готовности ребенка к обучению в школе.

В исследовании приняли участие 34 респондента. Выборку исследования составили дети подготовительных групп Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения детский сад №14 «Золотой ключик» города Белгорода в возрасте от 6 до 6.5 лет.

В методический комплекс изучения саморегуляции деятельности вошли 3 блока методик:

1. Диагностика психологической готовности детей к обучению в школе (диагностическая программа Н. Семаго и М. Семаго).
2. Методики «Калькулятор» и «Число» (В.И. Моросанова).

Все используемые методики позволяют судить не только об уровне развития всех звеньев системы произвольности деятельности, но и дают возможность определения «зоны ближайшего развития» регуляtorики ребенка.

Как уже отмечалось, саморегуляция деятельности – это, прежде всего системная организация, в которой отдельные способности или сферы психики ребенка проявляют себя в системном взаимодействии и, соответственно, взаимообусловленности. Следовательно, выбранные нами методики соответствуют требованиям исследования саморегуляции деятельности.

Основу для выборки составили психологические проблемы несформированности учебной деятельности, к которым относятся: несформированность регуляторных основ операционального опыта; несформированность базовой для процесса учения и интеллектуального развития функции перекодирования с одного «языка» на другой, что затрудняет правильную фиксацию действий, свершаемых в уме; трудности удержания в «уме» более одного условия детьми дошкольного возраста, что мешает с первого раза усвоить правила задач; неразвитость сферы коммуникации, что точнее можно назвать неразвитостью опыта сотрудничества (неумение учесть реакцию со стороны сверстников и взрослых); индуцированные страхом перед возможной неудачей негативные переживания и состояния: повышенная тревожность, конфликтность, демонстративность, страхи, подавленность.

Каждая из перечисленных проблем может стать препятствием на пути к успешному обучению в школе, а их сочетание, естественно, еще более усложнит возможности самоорганизации ребенка. Поэтому своевременная помощь ребенку часто состоит не в том, чтобы освоить новые знания и новый материал, а в том, чтобы помочь ему почувствовать, опробовать и оценить уже имеющиеся у него умения, тем самым подкрепляя уверенность ребенка в себе и своих возможностях.

Для выявления уровня психологической готовности детей к обучению в школе была использована диагностическая программа Н. Семаго и М. Семаго. Были выделены группы детей, которые готовы (30 детей), условно готовы (2 ребенка), условно не готовы (1 ребенок) и не готовы (1 ребенок) к обучению в школе.

Для изучения механизмов произвольной активности у старших дошкольников была использована методика «Калькулятор».

Несмотря на то, что все дети с удовольствием приступили к выполнению задания, они продемонстрировали различные способы его выполнения. Отличается так же и количество ошибок, и попыток сборки, а так же и время, потребовавшееся для успешной реализации этой деятельности. Данные, полученные в результате проведенного эксперимента, представлены в таблице 1, где показаны суммарные и средние данные количества попыток, потребовавшихся для осознанной и безошибочной сборки, количество

ошибок, допущенных детьми, а так же время, затраченное на работу для выхода на успешное и осознанное выполнение задания.

Таблица 1

Суммарные и средние показатели предшествующие правильному осознанному выполнению методики «Калькулятор»

Кол-во детей	Количество				Время (в минутах)	
	попыток		ошибок		Общее	Среднее
	Общее	Среднее	Общее	Среднее		
34	202	5	163	4	284	7,1

Из данных, приведенных в таблице 2 видно, что 34 старшим дошкольникам потребовалось в общей сложности 202 попытки предшествующие безошибочной «сборки» калькулятора, или в среднем по 5 попыток на каждого ребенка, при этом в общей сложности ими было совершено 163 ошибки, что в среднем составляет 4 ошибки на каждого ребенка. 284 минуты потребовалось всем детям для выполнения задания, следовательно, каждый ребенок в среднем произвел сборку за 7,1 минуты.

Анализ индивидуальных данных показал, что на общее и, следовательно, средние показатели оказали существенное влияние данные двоих испытуемых (дети группы неготовых к обучению в школе), которые допустили по 14 ошибок каждый, в то время как остальные дети совершили от 0 – 6 ошибок в сборке.

Данные этих же детей повлияли и на среднее время выполнения задания, так как их индивидуальное время равнялось 13 – 15 минутам, в то время как остальные испытуемые осуществляли сборку за время от 5 до 9 минут.

В связи с тем, что методика «Калькулятор» была направлена на изучение уровня сформированности модели значимых условий деятельности, следует отметить, что этот механизм произвольной активности развит явно не достаточно. Дети оказались не всегда способными выделить значимые условия при первом предъявлении. Функция произвольности вообще оказалась на невысоком уровне развития, что подтверждается большим количеством ошибок, попыток сборки и временем работы.

Для оценки эффективности процессуальной обратной связи и коррекции нами была использована методика «Число».

При выполнении данного задания дети также продемонстрировали различные способы его выполнения. Отличается и количество ошибок и попыток, а так же и время, потребовавшееся для успешной реализации этой деятельности. Данные, полученные в результате проведенного эксперимента, представлены в таблице 2, где показаны суммарные и средние данные количества попыток, потребовавшихся для осознанной и безошибочной сборки, количество ошибок, допущенных детьми, а так же время, затраченное на работу для выхода на успешное и осознанное выполнение задания.

Таблица 2

Суммарные и средние показатели предшествующие правильному осознанному выполнению методики «Число»

Кол-во детей	Количество				Время (в минутах)	
	попыток		ошибок		Общее	Среднее
	Общее	Среднее	Общее	Среднее		
34	103	2,5	92	2,3	110	2,8

Из приведенных в таблице 2 данных видно, что дети использовали в общей сложности 103 попытки, для правильного осознанного выполнения задания или в среднем по 2,5 попыток на каждого ребенка. Это свидетельствует о том, что каждый учащийся произвел в среднем по 2 ошибочных набора цифр.

Общее число ошибок (92) допущенных детьми указывает на то, что в среднем на одного ребенка приходится по 2.3 ошибки набора цифр. Суммарное время, затраченное 40 детьми на выполнение задания, по всем попыткам, составило 110 минут или в среднем по 2,8 минуты на одного школьника.

Анализ индивидуальных особенностей сформированности звена оценки результата, а именно обратной связи системы произвольной регуляции целенаправленной деятельности показал, что результаты работы всех детей приближены к среднестатистическому значению выборки. Это означает, что нами не было обнаружено большого статистического расхождения в пробах, ошибках и количестве затраченного времени при выполнении задания детьми.

В связи с тем, что каждая из проведенных диагностических методик отвечала на вопрос о степени сформированности конкретного механизма системы саморегуляции деятельности и служила диагностическим инструментом, появилась возможность по результатам работы каждого испытуемого сопоставить данные о сформированности или не сформированности того или иного регуляторного механизма. По методике «Калькулятор» - модели значимых условий деятельности; по методике «Число» - обратной связи.

Наряду с диагностическими возможностями этих методик, они предполагали возможность создания условий для формирования целостной системы произвольной регуляции предметных действий. Данные анализа представлены в таблице 3.

Сводная таблица результатов сформированности саморегуляции деятельности по двум методикам исследования

Количество детей	Звенья системы саморегуляции деятельности			
	Модель		Обратная связь	
	«Калькулятор»		«Число»	
	Кол-во	%	Кол-во	%
34	6	17	11	32

В таблице 3 отражены количественные данные зафиксированных случаев сформированности различных звеньев системы саморегуляции деятельности; модели значимых условий деятельности (модель); обратной связи и осознанного регулирования действий. Исходный уровень сформированности звена модели значимых условий деятельности составил 17% от общего числа выборки. На более высоком уровне оказались звенья обратной связи, которые составили 32% от общего количества испытуемых.

Высокие показатели исходного уровня развития звена обратной связи, продемонстрированные в методике «Число» можно объяснить тем, что успешность выполнения данной деятельности связана с доступностью для выполнения предложенной деятельности, которая фактически сводилась к копированию, переносу цифры из карточки на точно такую же цифру на клавиатуре калькулятора нажатием на соответствующую клавишу - цифру. Все дети использовали пошаговый перенос каждой цифры (с отслеживанием на карточке цифры с помощью пальца руки) и никто из детей не пытался воспроизвести написанное на карточке число из 2-9 цифр. Детей интересовала сама процедура переноса и лишь некоторые из них интересовались конечным результатом с точки зрения его соответствия написанного на карточке числу. Плюс - безоговорочное доверие к технике, которая может легко делать то, чего не умеет сам ребенок (или что ему крайне трудно дается).

Низкие показатели исходного уровня развития звена модели значимых условий деятельности, продемонстрированные в методике «Калькулятор» связаны с отсутствием положительной мотивационной настроенности детей к предложенной работе. Второй причиной низких результатов является отсутствие опыта подобной работы при очевидной простоте предлагаемой деятельности. Сложности возникли в первую очередь у детей неготовых и условно готовых к обучению в школе.

На основе анализа экспериментальных данных было выявлено, что первоначальное распределение педагогом-психологом старших дошкольников на группы по уровням психологической готовности к обучению в школе (данные психологической диагностики) соответствует успешности выполнения детьми батареи предложенных методик.

Проведенное экспериментальное исследование, в котором участвовали дети шести – шести с половиной лет, показало, что практически все дети к шести годам принимают и устойчиво удерживают цель в виде повтора вслух

подаваемой им инструкции в процессе выполнения задания, но это, к сожалению, далеко не всегда является свидетельством точного ее понимания. Значительно хуже в этом возрасте обстоит дело с такими важными механизмами, как умение анализировать условия деятельности, моделировать процесс ее выполнения, контролировать процесс осуществления и полученный результат, а так же осуществлять обратную связь. Однако, как показали данные экспериментального исследования, все эти проблемы целостности контура психической саморегуляции напрямую связаны с интеллектуальным развитием, - дети с более высоким уровнем развития, как правило, обладают более сформированной системой саморегуляции деятельности и, в этом смысле, являются более подготовленными к обучению в школе.

Анализ экспериментальных данных свидетельствует о том, различия в уровне сформированности саморегуляции деятельности связаны преимущественно с наличием уровнем интеллектуального развития ребенка и развитием его моторно - манипулятивных навыков. Используемые в процессе обучения попытки репродукции детьми последовательных операций, требуемых от них действий, моторное воспроизведение, показываемых им действий, мало способствует, а иногда тормозит или затрудняет успешность формирования системы саморегуляции деятельности. Возможно, сказывается общее недоразвитие регуляторного опыта и особенно его рефлексивного компонента, без которого самостоятельные осознанные решения ребенка осуществляются недостаточно обоснованно и без опоры на собственный операциональный опыт и опыт привычной активизации. Ребенок этого возраста принимает решения спонтанно, ориентируясь на отношение взрослых, на их требования, на изменчивость желаний и настроения, а не на логику предметных преобразований, закрепленную, с одной стороны, в технологии деятельности, а с другой стороны, в собственных репрезентантах саморегуляции предпринимаемых для этого усилий.

Полученные данные свидетельствуют о том, что успешное развитие саморегуляции предполагает не только формирование полноценной функциональной структуры регуляторных процессов, но и постоянное развитие психических средств, необходимых для эффективной реализации отдельных регуляторных функций.

Проведенное исследование выявило существенную зависимость психологической готовности к обучению в школе старших дошкольников от выделенных параметров саморегуляции (способности к волевым усилиям в интеллектуальной сфере, способности к самоконтролю в учебной работе и способности к рефлексивному контролю).

Таким образом, анализ эмпирических данных свидетельствует о том, что различия в уровне психологической готовности детей к обучению в школе связаны преимущественно с различиями в уровне сформированности умений саморегуляции деятельности старших дошкольников.

Результаты проведенного исследования позволяют сделать следующие выводы:

1. Чем сильнее у ребенка сформированы звенья саморегуляции деятельности, тем более развиты у него модели значимых условий деятельности и программы исполнительских действий.

2. Чем сильнее у ребенка сформированы звенья саморегуляции деятельности, тем ярче наблюдается наличие у него обратной связи и осознанного регулирования действий.

3. Способность к самоконтролю оказывает влияние на психологическую готовность к обучению в школе.

Литература

1. Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте. – М.: Просвещение, 2004. – 464 с.
2. Выготский Л.С. Детская психология//Выготский Л.С. Собр. соч.: В6т.-М.:Педагогика, 1994. – Т.4. - 432 с.
3. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе. – 3-е изд. – М.: Академический Проект, 2008. – 184 с. – (Руководство практического психолога).
4. Дикая Л.Г. О роли психофизиологической саморегуляции в повышении психической устойчивости человека-оператора // Психологическая устойчивость профессиональной деятельности. М., 1984. С. 48—49.
5. Конопкин О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности.– М, 1980.
6. Личностные и когнитивные аспекты саморегуляции деятельности человека / В.И. Моросанова, И.В. Плахотникова, Е.А. Аронова и др.; Под ред. В.И. Моросановой. – М.: Психологический ин-т РАО, 2006. – 320 с.
7. Осницкий А.К. Проблемы исследования субъективной активности // Вопросы психологии, 1996. № 1.
8. Осницкий А.К. Регуляция деятельности и направленность личности. Монография - М, 2007.
9. Осницкий А.К. Психологические механизмы самостоятельности. – М.; Обнинск: ИГ-СОЦИН, 2010. – 232 с.
10. Осницкий А.К., Корнеева С.А. Индивидуальные различия процессов саморегуляции у студентов ВУЗа с разными профилями латеральной организации // Вестник университета (Государственный университет управления) – М.: ГУУ. – 2011. – № 14. – С. 96-99.
11. Ушинский К.Д. Педагогическая антропология. – М., 2002.