

ПСИХОДИАГНОСТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ САМОРЕГУЛЯЦИИ В УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Кисова В.В., Мудрова Д.С.

ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (Мининский университет)», Нижний Новгород, Россия (603950, Нижний Новгород, ГСП-37, ул. Ульянова, 1), e-mail: kisovaverv@mail.ru

В статье анализируются основные теоретико-прикладные подходы современной отечественной психологической науки к психодиагностике саморегуляции в учебно-познавательной деятельности у старших дошкольников. Подробно рассматривается развитие саморегуляции на этапах раннего онтогенеза в русле концепции О.А. Конопкина. Анализируются исследования данной способности в научном направлении У.В. Ульянковой. Представлена авторская психодиагностическая методика исследования саморегуляции в учебно-познавательной деятельности в дошкольном возрасте, разработанная на основе интеграции критериально-ориентированного и функционально-уровневого психодиагностических подходов. Определяются психодиагностические критерии исследования саморегуляции у детей, описываются типологические уровни ее проявления. Актуальность результатов исследования определяется возможностью более эффективного диагностического подхода к изучению саморегуляции в переходном периоде дошкольного к младшему школьному возрасту, а также позволяет оптимизировать подготовку старших дошкольников к обучению в школе.

Ключевые слова: саморегуляция, учебно-познавательная деятельность, старшие дошкольники, самоконтроль, самооценка.

PSYCHODIAGNOSTIC APPROACHES TO STUDY SELF-REGULATION IN EDUCATIONAL ACTIVITY OF SENIOR PRESCHOOLERS

Kisova V.V., Mudrova D.S.

Kozma Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod, Russia (603950, Nizhny Novgorod, str. Ulyanov, 1), e-mail: kisovaverv@mail.ru

The article analyzes the general theoretical and applied approaches of modern brightly psychological science to psychodiagnostic of self-regulation in educational activity among senior preschoolers. The development of self-regulation in the stages of early ontogenesis in O.A. Konopkin's conception is described in details. Scientific researches of this ability in U.V. Ulyenkova's treatise is analysed. The author's psychodiagnostic technique of study self-regulation in educational activity during preschool age, based on intergration of criterion-oriented and functional-level psychodiagnostic approaches, is presented. Psychodiagnostic criterions of study self-regulation among children are denetermined and typological grades of its emergence are adduced. Topicality of research results is proved by opportunity of more effective diagnostic approach to study self-regulation during awkward age from preschool to junior school age, and also allows to optimize preparation of senior preschoolers for studying at school.

Keywords: self-regulation, educational activity, senior preschoolers, self-control, self-appraisal.

Становление саморегуляции в учебно-познавательной деятельности является одной из ключевых характеристик старшего дошкольного возраста (Н.Ф. Круглова [4], Н.О. Сипачев [7], О.В. Суворова [8], У.В. Ульянкова [9;10] и др.). Достоверность этого положения подтверждается как самой логикой возрастного развития детей, так и изменяющимися социальными характеристиками современного общества. В связи с этим вопрос о специфике условий развития саморегуляции учебно-познавательной деятельности при переходе от дошкольного к младшему школьному детству является несомненно актуальным.

Исследования У.В. Ульянковой [9; 10], в которых изучаются особенности формирования саморегуляции как общей способности к учению у шестилетних детей, определяют одно из

основополагающих научных направлений в этом отношении. Автором особо подчеркивается положение, что саморегуляция является важнейшим общим фактором протекания интеллектуальной деятельности шестилетних детей. Предполагается, что уровень сформированности саморегуляции как общей способности к учению находится в прямой зависимости, прежде всего, от степени сформированности действий самоконтроля на всех основных этапах деятельности: принятия или самостоятельной выработки общей стратегии предстоящей деятельности и способов ее выполнения; реализации программы деятельности через конкретную систему действий и операций; сличения полученного результата с ранее принятой программой деятельности, оценкой объема и качества достигнутого с позиций запланированного.

Вопросу становления произвольной саморегуляции в дошкольном и младшем школьном возрасте посвящены также работы Н.О. Сипачева, выполненные в русле структурно-функционального подхода О.А. Конопкина [3]. Работа [7] позволяет судить об особенностях формирования контура психической саморегуляции у 6–7 летних детей в интеллектуальной деятельности.

К сожалению, немногочисленными являются исследования саморегуляции в учебно-познавательной деятельности и в младшем школьном возрасте. Среди них следует отметить работы Н.Л. Росиной [6], в которых выявлялись характерные особенности саморегуляции в учебной деятельности 7–8-летних первоклассников. В результате проведения экспериментального исследования автор приходит к выводу, что у большинства первоклассников отсутствуют полноценные способы самоконтроля на основных этапах интеллектуальной деятельности. Н.Л. Росиной были выделены основные критерии осознанности саморегуляции в интеллектуальной деятельности у младших школьников: интерес к заданию на каждом из этапов деятельности; полнота и самостоятельность вербализации задания и программы его выполнения на ориентировочном этапе деятельности; полнота и самостоятельность выполняемых действий и вербального отчета о них, их соответствие принятой программе на исполнительском этапе деятельности; адекватность, развернутость, самостоятельность вербальной оценки результата, характер опоры на принятую программу на контрольно-оценочном этапе деятельности; восприимчивость к помощи взрослого на всех этапах выполнения задания; способность ребенка к самостоятельному переносу осознанных ранее способов регуляции на новое задание.

В работах А.К. Осницкого [5] по изучению характеристик регуляторного опыта учащихся начальной ступени обучения подчеркивается, что весьма значительная часть этих детей испытывает следующие проблемы в отношении саморегуляции деятельности:

недостаточную сформированность отдельных звеньев системы саморегуляции (моделирование и оценка результата); негативное влияние взрослого на ее развитие (чрезмерный контроль, гиперопека) и др.

Следует отметить и работы Н.Ф. Кругловой, посвященные изучению регуляторно-когнитивного аспекта учебной деятельности младших школьников. Автором была предложена регуляторно-когнитивная структура построения учебной деятельности школьников в рамках концепции осознанной саморегуляции О.А. Конопкина. Эта структура включает определенный состав функциональных звеньев осознанной произвольной регуляции: «принятие решения, конкретизация и фиксация цели, выделение значимых условий ее достижения, формирование на их основе способов работы и планирование, осуществление самоконтроля и коррекции производимой деятельности, а также определенный уровень сформированности обслуживающих их когнитивных процессов (внимание, память, мышление, рефлексия, вербализация)» [4, с. 205-206]. Н.Ф. Кругловой подробно анализируются причины несформированности каждого звена регуляторно-когнитивной структуры учебной деятельности у младших школьников и на основе этого намечаются выходы к решению проблемы их индивидуализированного и дифференцированного обучения.

Таким образом, можно сделать вывод, что основные исследования саморегуляции учебно-познавательной деятельности в дошкольном и младшем школьном возрасте в отечественной психологии осуществляются в рамках двух основных направлений. Это изучение саморегуляции как общей способности к учению (У.В. Ульенкова, Н.Л. Росина и др.), а также структурно-функциональный подход к исследованию саморегуляции О.А. Конопкина (Н.О. Сипачев, А.К. Осницкий, Н.Ф. Круглова и др.).

Цель исследования

Целью данной публикации является анализ существующих в отечественной психологии концепций становления саморегуляции и ее психодиагностического изучения в раннем онтогенезе и представление авторского понимания данной проблемы в контексте учебно-познавательной деятельности.

Материал и методы исследования

В качестве методов исследовательской работы используется междисциплинарный анализ научных данных по проблеме психодиагностического изучения саморегуляции у дошкольников, а также метод теоретического моделирования психодиагностического инструментария для выявления особенностей развития саморегуляции у старших дошкольников в учебно-познавательной деятельности.

Анализ выше представленных научных работ позволяет констатировать, что в большинстве из них саморегуляция изучается только в плане когнитивных особенностей ее становления. Такой подход, на наш взгляд, сужает рамки исследования саморегуляции в учебно-познавательной деятельности и не позволяет рассматривать ее как интегративный психологический феномен. Необходимым представляется включение в сферу исследования аффективно-мотивационного и волевого структурного компонентов саморегуляции.

На основе такого подхода к пониманию строения саморегуляции в работах В.В. Кисовой [1,2,9] была разработана диагностическая модель ее исследования в учебно-познавательной деятельности, которая включает в себя методики, интегрирующие критериально-ориентированный и функционально-уровневый подход к психологической диагностике. По мнению У.В. Ульенковой, критериально-ориентированная диагностика должна базироваться на критериях сформированности изучаемого феномена, с учетом возрастных особенностей детской психики. Суть функционально-уровневого подхода, по С.А. Домишкевичу, заключается в том, что приоритет одной из высших психических функций, обеспечивающей процесс познания, позволяет выделить уровни, на которых осуществляется познавательная деятельность ребенка. Таким образом, сущность данного психодиагностического исследования саморегуляции определяется нами как осуществление качественной оценки выполнения детьми диагностических методик в соответствии с выделенными критериями сформированности саморегуляции на каждом этапе учебно-познавательной деятельности. Важным моментом является наличие в диагностической модели типологии сформированности саморегуляции в учебно-познавательной деятельности у старших дошкольников. Каждый из типов представляет собой индивидуально-типический вариант ее сформированности.

В качестве диагностических критериев использовались умственные действия самоконтроля и самооценки, которые понимаются как психологические механизмы осуществления саморегуляции в учебно-познавательной деятельности. Диагностический анализ изучаемой способности предусматривал исследование ее когнитивного, аффективно-мотивационного и волевого компонентов в логике структуры учебно-познавательной деятельности, т.е. на этапах принятия и переработки учебной задачи, планирования, исполнительских действий, оценивания результата деятельности.

На основании критериев определяются уровни овладения детьми саморегуляцией в учебно-познавательной деятельности. Каждый из уровней представляет собой вариант сформированности саморегуляции у старшего дошкольника в учебно-познавательной деятельности и позволяет вычленить качественные характеристики этой способности на момент исследования, а также наметить средства и пути ее формирования.

Первый уровень. Ребенок полностью принимает учебную цель, осознает все условия поставленной перед ним задачи, целенаправленно сосредоточивает на ней внимание. Проявляет выраженную заинтересованность предлагаемой деятельностью. В отношении к заданию преобладает внутренняя (познавательная или позиционная) мотивация. При необходимости уточнения условий задачи обращается к взрослому с поисковыми вопросами. По просьбе взрослого способен составить подробный осознанный план предстоящей деятельности. При затруднении планирования инициирует продуктивную поддержку со стороны взрослого.

В ходе выполнения задания стремится четко следовать плану работы, самостоятельно исправляет и замечает ошибки и неточности. Для решения сложных моментов, возникающих в деятельности, пытается вовлечь взрослого в ситуацию сотрудничества. Проявляет выдержку и терпение при нарастании утомления. Самооценка результата деятельности адекватна и обоснована, носит относительно независимый от мнения взрослого характер, имеет направленность на коррекцию возможных недостатков.

Второй уровень. Ребенок полностью принимает учебную цель и большинство условий предстоящей деятельности. Проявляет заинтересованность к заданию и сосредоточивает на нем внимание. В деятельности прослеживается сочетание внешней (игровой и социальный мотив) и внутренней (познавательный и позиционный мотив) мотивации, с преобладанием последней. При затруднениях принятия задачи ребенок пытается получить поддержку взрослого. Принимает задачу взрослого относительно планирования предстоящей деятельности, но не всегда в состоянии самостоятельно составить четкий план работы без опосредованной помощи взрослого. Выполняя задание, ребенок стремится следовать составленной программе действий, самостоятельно замечает и исправляет большинство неточностей и ошибок.

Для разрешения возникающих по ходу выполнения задания трудностей, ребенок инициирует взаимодействие со взрослым как продуктивного, так и репродуктивного характера. Отвлечение на посторонние раздражители во время работы практически отсутствует. Ребенок целенаправленно пытается контролировать эмоциональное состояние по ходу деятельности, проявляет дисциплинированность. Самооценка адекватна, но недостаточно развернута. Ребенок испытывает эмоциональное удовлетворение от правильно выполненной работы. Стремится получить подтверждение правильности самооценки у взрослого, радуется поощрению с его стороны. Содержание самооценки позволяет судить об имеющемся у ребенка представлении о необходимости коррекции результата.

Третий уровень. Принятие учебной цели осуществляется ребенком не в полном объеме. Внешняя мотивация существенно доминирует над внутренней мотивацией деятельности.

Интерес к содержанию учебной задачи выражен слабо. При затруднениях понимания содержания задания, присутствует обращение к взрослому с просьбой о прямой помощи (повторить, объяснить, напомнить). Планирование деятельности по просьбе взрослого носит формальный, обобщенный характер. План отражает только общую направленность деятельности, подробности и нюансы в нем отсутствуют. При выполнении работы план реализуется только в общих чертах. Помощь взрослого при затруднениях выполнения задания не инициируется. В ходе работы отмечаются кратковременные отвлечения от выполнения задания. По ходу работы ребенок допускает ошибки, но чаще всего не замечает и не исправляет их

Во всей учебно-познавательной ситуации ребенок демонстрирует нейтральное эмоциональное состояние. Он затрудняется в адекватной оценке результата деятельности. В большинстве случаев самооценка формальна, зависима от мнения педагога и не содержит представления ребенка о возможных путях коррекции результата.

Четвертый уровень. Учебная цель принимается ребенком в самом общем виде, понимаются только самые простые условия учебной задачи. В деятельности доминирует внешняя мотивация. Эмоциональное отношение к заданию чаще всего нейтральное. Просьба взрослого составить план предстоящей деятельности не вызывает у детей ответной инициативы. Отмечается отвлечение внимания ребенка в течение всей деятельности. В ходе выполнения задания дети либо конструируют модель по собственному усмотрению, теряя почти все правила, либо ожидают от взрослого прямых пошаговых указаний и инструкций. Эмоциональное состояние при выполнении задания колеблется от нейтрального до негативного. Этап оценивания результата деятельности практически отсутствует. Даже по инициативе взрослого дети дают только формальную, безусловно положительную оценку своей работе.

Пятый уровень. Чаще всего ребенок не принимает цель учебной задачи, демонстрирует негативное или нейтральное отношение к содержанию задания. Ребенку трудно сосредоточить свое внимание на деятельности, предлагаемой взрослым. Активность ребенка носит спонтанный характер. Через некоторое время ребенок забывает о ситуации эксперимента и начинает играть с предлагаемым материалом.

Заключение

Поведение психодиагностического исследования саморегуляции в учебно-познавательной деятельности на основе интеграции критериально-ориентированного и функционально-уровневого подходов позволяет не только выявить качественную характеристику саморегуляции как личностной способности у старших дошкольников на момент исследования, но и определить потенциальные возможности и внутренние условия

ее дальнейшего становления у каждого конкретного ребенка. Большой потенциал данного психодиагностического инструментария заключается, на наш взгляд, в возможности его эффективного использования в практике диагностики психологической готовности детей к школьному обучению.

Список литературы

1. Кисова В.В. Теоретические и экспериментальные исследования саморегуляции в учебно-познавательной деятельности у детей с нормальным и задержанным темпом развития // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2013. – Т. 15. – № 2-1. – С. 130-135.
2. Кисова В.В. Формирование саморегуляции как компонента психологической подготовки к школьному обучению у старших дошкольников // Фундаментальные исследования. – 2013. – № 8. – С. 965-969.
3. Конопкин О.А. Психологические механизмы саморегуляции деятельности. – М.: Ленанд, 2011. – 320 с.
4. Круглова Н.Ф. Регуляторно-когнитивный аспект повышения эффективности учебной деятельности младших школьников // Личностные и когнитивные аспекты саморегуляции деятельности человека / под ред. В.И. Моросановой. – М.: ПИ РАО, 2006. – С. 204-234.
5. Осницкий А.К. Саморегуляция деятельности школьника и формирование активной личности. – М.: Знание, 1986. – 80 с.
6. Росина Н.Л. Формирование саморегуляции у младших школьников в учебной деятельности: дисс. ... канд. психол. наук. – Н.Новгород, 1998. – 150 с.
7. Сипачев Н.О. Особенности становления произвольной саморегуляции в дошкольном и младшем школьном возрасте // Личностные и когнитивные аспекты саморегуляции деятельности человека / под ред. В.И. Моросановой. – М.: ПИ РАО, 2006. – С. 235-270.
8. Суворова О.В. Семейная и образовательная среда как факторы развития субъектности ребенка в период перехода от дошкольного к младшему школьному детству: дис. ... д-р психол. наук. – Н. Новгород, 2012. – 475 с.
9. Ульенкова У.В., Кисова В.В. Экспериментальное изучение формирования саморегуляции в структуре общей способности к учению шестилетних детей с задержкой психического развития // Дефектология. – 2001. – № 1. – С. 26-33.
10. Ульенкова У.В. Субъектность ребенка дошкольного возраста как фактор его саморазвития // Проблемы развития личности в современных условиях: возрастной и профессиональный аспект: коллективная монография /под ред. Т.Н. Князевой. – Н. Новгород: НГПУ, ННГУ им. Н.И. Лобачевского, 2010. – С. 11-29.

Рецензенты:

Сорокоумова С.Н., д.псих.н., доцент, профессор ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет», г. Нижний Новгород;

Суворова О.В., д.псих.н., доцент, доцент кафедры психологии, общеправовых и гуманитарных дисциплин НОУ ВПО «Институт государственного управления, права и инновационных технологий» (филиал в г. Н. Новгород), г. Нижний Новгород.