

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РФ  
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования  
КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ  
им. В.П. АСТАФЬЕВА (КГПУ им. В.П. Астафьева)

Факультет Начальных классов  
Выпускающая кафедра Педагогики и психологии начального образования  
(полное наименование кафедры)

**Эмидак Анастасия Юрьевна**

**ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА**

**ОСОБЕННОСТИ САМОРЕГУЛЯЦИИ МЛАДШЕГО  
ШКОЛЬНИКА**

Направление подготовки/специальность 44.03.02 Педагогическое образование  
(код направления подготовки)

Профиль Психолого-педагогическое образование  
(наименование профиля для бакалавриата)

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

канд. псих. наук, доцент Мосина Н.А.

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

\_\_\_\_\_  
(дата, подпись)

Руководитель

канд. пед. наук, доцент Коваль С.А.

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

Дата защиты 27.06.2019

Обучающийся Эмидак А.Ю.

(фамилия, инициалы) (дата, подпись)

Оценка

Удовлетворительно

(прописью)

## Содержание

ВВЕДЕНИЕ .....	3
ГЛАВА 1. Теоретическое обоснование проблемы развития саморегуляции младшего школьника .....	7
§ 1.1. Подходы к пониманию понятия "саморегуляция" в научной литературе. ....	7
§ 1.2. Психологические особенности саморегуляции младшего школьника .....	12
§ 1.3. Способы развития саморегуляции у младшего школьника .....	25
Выводы по главе 1 .....	30
ГЛАВА 2. Эмпирическое исследование особенностей саморегуляции младшего школьника .....	32
§ 2.1. Методическая организация исследования.....	32
§ 2.2. Результаты эмпирического исследования и их обсуждение .....	35
§ 2.3. Методические рекомендации, направленные на развитие саморегуляции младшего школьника .....	39
Выводы по главе 2.....	45
Заключение .....	46
Список литературы .....	47
Приложения .....	51

## Введение

Современный мир характеризуется резкими социальными изменениями, ускорением процессов развития в обществе, что задаёт определённые требования как к личности, так и, в общем, к системе образования. Общемировые процессы, связанные с нарастанием социального напряжения и тревожности, увеличение объёма информации негативно влияют на человека. В этих условиях наиболее незащищёнными являются дети, которые особенно восприимчивы к внешним воздействиям. Детям очень трудно ориентироваться в потоке противоречивой информации, что выражается в эмоциональном, психическом и физическом перенапряжении.

На сегодняшний день портрет личности, исходя из актуальных условий, таков - активная, жизнеспособная, умеющая учитывать и эффективно реагировать на меняющиеся условия действительности, формулировать на основе жизненные цели, намечать жизненную перспективу. Вместе с тем развитие личности происходит в ситуации неопределённости. Актуальным становится проблема саморегуляции в стрессовых ситуациях, выбора эффективной стратегии поведения для разрешения жизненных трудностей.

Младший школьный возраст считается наиболее важным периодом детства, ведущей в котором становится учебная деятельность. В этом возрасте происходит смена стиля и образа жизни: новая социальная роль, в школе он приобретает не только новые знания и умения, но и определённый социальный статус. Меняются интересы, ценности, восприятие своего места в системе отношений.

У младшего школьника развиваются психологические и двигательные функции, происходит сохранение и развитие потребностей в активной деятельности, «пуск» механизмов развития всех способностей ребёнка.

Регуляция функциональных состояний, индивидуальных особенностей саморегуляции произвольной активности, поведение и деятельность человека, когнитивная, личностная, эмоционально-волевая регуляция, индивидуальные стили регуляции и реализация различных видов произвольной активности, - всё это как фундамент психологической саморегуляции, закладывается в детском возрасте.

Подходы к изучению проблемы саморегуляции отражены в работах Л.В. Выготского, Д.Б. Эльконина, А.К. Осницкого, О.А. Конопкина, В.И. Моросановой и др. О.А. Конопкин, В.И. Моросанова, А.К. Осницкий понимают саморегуляцию как внутреннюю целенаправленную активность человека, которая реализуется за счёт системного участия различных явлений и уровней психики.

По мнению В.И. Моросановой, в широком смысле слова саморегуляция – это процесс, «системно организованный по инициации, построению, поддержанию и управлению всеми видами и формами внешней и внутренней активности, которые направлены на достижение принимаемых субъектом целей».

В узком смысле под саморегуляцией понимаются действия регулирования собственной деятельности, которые проявляются в ситуации выбора различных способов реализации своей активности в зависимости от поставленных целей и задач, условий, особенностей личности. «Саморегуляция – произвольная регуляция познавательной деятельности (внутренняя волевая регуляция)». Артюхова

Однако следует отметить, что возможная зависимость успеваемости и дисциплины от саморегуляции в данных исследованиях освещена, на наш взгляд, недостаточно .

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.

Отсюда возникает противоречие между потенциальным влиянием саморегуляции на успешность учебной деятельности и недостаточной научной разработанностью данного вопроса.

**Цель исследования:** на основании изучения волевой сферы младшего школьника проанализировать особенности саморегуляции у младших школьников и составить методические рекомендации по её развитию.

**Объект исследования:** волевая сфера младшего школьника.

**Предмет исследования:** особенности развития саморегуляции в младшем школьном возрасте.

**Задачи исследования:**

1. Проанализировать научную литературу по проблеме исследования.
2. Охарактеризовать особенности саморегуляции в младшем школьном возрасте.
3. Изучить возможности развития саморегуляции младшего школьника.
4. Подобрать диагностирующий комплекс для изучения саморегуляции младшего школьника.
5. Провести констатирующий эксперимент по выявлению уровня саморегуляции младшего школьника.
6. Разработать методические рекомендации по развитию саморегуляции младшего школьника.

**Гипотеза:** мы предполагаем, что саморегуляция младшего школьника имеет особенности и проявляется через:

1. умение выделять промежуточные цели, но неумение давать отчёт о своих действиях и осуществлять целенаправленные.
2. Недостаточный сознательный контроль своих действий.
3. неспособность к рефлексии, неумение ставить новые учебные задачи.

**Методы исследования:**

1. Теоретический анализ научной литературы.
2. Проективный метод.
3. Контент-анализ.
4. Эксперимент.
5. Количественный и качественный анализ данных.

Эксперимент проводился на базе Гимназии №5, г. Красноярск. В качестве экспериментальной группы выступили учащиеся 2 класса, в количестве 24 человек.

## **Глава I. Теоретические основы проблемы саморегуляции младшего школьника**

### **1.1. Подходы к пониманию понятия «саморегуляция» в научной литературе.**

Психологический стресс, вызванный бытовыми проблемами, межличностными отношениями, содержанием профессиональной деятельности и информационными перегрузками давно стали неотъемлемой частью нашей жизни. По этой причине актуальными становятся умения человека настроить свой духовный мир и самого себя на умение быстро адаптироваться к изменяющемуся темпу жизни в современном обществе.

В жизни каждый человек сталкивается с стрессом, испытывает малоприятные эмоции - злость, раздражение, ненависть, апатия, тревожность. Очень важно научиться управлять этими эмоциями, самостоятельно контролировать своё эмоциональное состояние; уметь справляться с стрессовыми факторами.

Проблема саморегуляции человека является одной из главных проблем психологии, это связано с тем, что от умения человека к контролю своих психических и физических процессов зависит существование в целом.

Саморегуляция - от лат. *Regulare* - приводить в порядок, налаживать.

Существуют разные подходы к изучению саморегуляции. При этом формируются различные определения данного понятия.

В отечественной психологии изучение саморегуляции начало было положено психофизиологом И.П. Павловым. В норме любой живой организм адекватно приспосабливается к воздействию внешних раздражителей окружающей среды, при этом сохраняя себя с помощью механизмов саморегуляции, когда отклонение от нормы воспринимается

организмом как необходимость возврата к исходному положению нормального функционирования.

Данное правило позднее получило название «золотое правило саморегуляции», согласно которому саморегуляция обеспечивает процесс уравнивания организма со средой. В случае, если этого не происходит, возможно появление реакций в виде ухудшения картины физического и психического здоровья человека. Он писал: "Человек есть система (грубее говоря - машина) подчиняющаяся неизбежным и единым для всей природы законам; но система единственная по высочайшему саморегулированию". "Система в высочайшей степени саморегулирующаяся, сама себя поддерживающая, восстанавливающая, поправляющая и даже совершенствующая"[24].

Л.В. Выготский обращал внимание на то, что психика человека участвует в регуляции поведения, которая отличается высшими формами активного приспособления природы к своим потребностям, в противоположность пассивному приспособлению животных к среде.

Бояринцев В.П. предполагает, что саморегуляцию стоит рассматривать как атрибут всеобщей материи. По мнению автора, понятие «саморегуляция» отражает биологическую (природную) характеристику человека как индивида, а понятие саморегулирования отражает социальную характеристику человека как личности.

А.К. Осницкий рассматривал саморегуляцию как активное отношение к себе человеком, отношение к окружающим, его установки, направленность, умение соотносить свои поступки и поступки других, выстраивать межличностные отношения, придерживаться социально принятым нормам поведения в обществе и т.д. При этом говорят о человеке что у него достаточно развита и сформирована саморегуляция, в том случае, если его поведение соответствует нормам и правилам поведения, принятым в социуме, группе, обществе и т.д.

Процесс саморегуляции рассматривается с двух позиций.



С одной точки зрения саморегуляция представляет собой процесс формирования навыков управления различными формами деятельности человека. При этом основой в данном случае является изучение общих принципов и закономерностей психических процессов и построении модели активности человека. В данном случае процесс саморегуляции построен таким образом, что он представлен как система из отдельных функциональных звеньев. И при этом эффективность любой деятельности зависит от структуры саморегуляции (то есть из каких звеньев состоит) и связи отдельных звеньев. Данная концепция представляет человека, как некий субъект различных видов и форм своей целенаправленной активности. Осознанная саморегуляция представляется как системная и общепринятая форма психической активности и выступает результатом и показателем психического развития человека как субъекта некой деятельности, общения, самосознания [7].

Иная точка зрения рассматривает саморегуляцию как некий факт помогающий объяснить поведение личности. В данном случае саморегуляция рассматривается как регулируемая нервными центрами человека. Причина поступков или действий человека находится в чувственных возбуждениях, мыслях и моральных чувствах, которые могут придавать действию определённый смысл. В данном контексте особое значение имеет специфика целенаправленной деятельности человека как сознательного существа, способного управлять собой с учётом обстоятельств, целей и задач.

Исследования О.А.Конопкина показывают, что результаты исследуемых процессов и респондентов значительно и резко меняются тогда, когда человек осознает цель выполняемой работы или ее значение. Это даёт возможность сформулировать положения концепции осознанной саморегуляции и доказать тот факт, что основными положениями ее являются определённая цель, модель условий, программа действий, оценка результатов и т.д.

Существуют и другие подходы, где проблема саморегуляции сводится к изучению сознательного управления человеком собственными действиями и поведением. С данной точки зрения саморегуляция может включать в себя только планирование действий, поступков, волевые усилия и самоконтроль.

В.Е. Ключко отмечает, что исследование саморегуляции должно проводиться в соотнесении осознаваемого и неосознаваемого, произвольного и непроизвольного, т.е. в системе целостного психического саморегулирования. Автор считает, что саморегуляция – это проявление целостной работы психики как системы многоуровневой, при этом осознанное регулирование является высшим уровнем в системе регуляции.

В.К. Калинин в своих работах выделяет такое понятие как произвольная регуляция, под которым понимает сознательное, опосредованное целями и мотивами предметной деятельности создание состояния оптимальной мобилизованности, оптимального режима активности и концентрирования этой активности в нужном направлении, то есть целенаправленное создание такой организации психических функций, которая обеспечивала бы наибольшую эффективность действий. По его мнению, саморегуляция – это проявление самосубъектных отношений, т.е. активности, направленной не на внешний мир или других людей, а на самого себя.

По определению И.И. Чесноковой саморегуляция - процесс организации человеком собственного поведения, на который влияют требования и ожидания других людей. По мнению автора саморегуляция состоит из двух компонентов, первый управляет поведенческими действиями от мотивационных факторов исходного результата. Второй предполагает действие самоконтроля.

Бабич О.М. под саморегуляцией предполагает совокупность приёмов и методов коррекции человеком своего психофизиологического состояния,

благодаря чему оптимизируются психические и соматические функции организма .

С точки зрения О.М. Бабич, сложных последствий стресса и появления депрессивных тенденций человек вполне можно избежать, если сформирует необходимую установку на занятия саморегуляцией в различных её видах[10].

О.М. Бабич подчёркивает, что процесс саморегуляции имеет свои правила, которые позволяют человеку влиять на своё физическое и психическое состояние[10]:

1. Необходимым условием является контроль за промежуточными результатами и своевременная корректировка методов саморегуляции, их чередование.

2. Вся работа по саморегуляции должна основываться на формировании хорошего самочувствия, ясного сознания, оптимистичного восприятия жизни.

3. Во время занятий по саморегуляции важно следить за своим физическим состоянием, в случае возникновения недомогания следует обратиться за консультацией к специалисту (по аутотренингу и т.д.).

4. Даже в случае «условного» здоровья человека (отсутствия поставленных диагнозов, видимых нарушений здоровья) ему необходимо отслеживать все изменения, происходящие в организме.

5. В психологическом смысле важно понимать, что внутренние изменения наступят только тогда, когда человек становится собой, а не пытается казаться кем-то другим.

Таким образом, саморегуляция предполагает осознанный характер действий человека по обеспечению психического и физического равновесия. Способность к саморегуляции снижает тревожность, улучшает контроль проявления эмоций, формирует целеустремлённость, снижает склонность неуверенности в себе, напряжённость.

Способность человека к саморегуляции определяется возрастными особенностями. Наиболее сенситивным периодом для развития саморегуляции является младший школьный возраст, т.к. именно в это время у детей формируются произвольные умственные действия: намеренное запоминание и припоминание учебного материала, произвольное внимание, направленное на устойчивое наблюдение, упорство в решение мыслительных задач. В связи с этим представляется необходимым начинать формирование саморегуляции именно в этом возрасте.

Таким образом, саморегуляция в младшем школьном возрасте формируется в связи с необходимостью подчиняться требованиям взрослых, правилам поведения в обществе, при включении в учебную деятельность. Способность к саморегуляции играет важную роль в организации сложных форм произвольной деятельности, к которым в первую очередь относится учение. В процессе учебной деятельности дети выполняют не то что, им нравится, а что необходимо. В ходе общения со взрослыми происходит понимание, что успех в учебной деятельности будет связан с умением ребенка сдерживать собственные желания, чувства, потребности, поведение.

## **1.2. Психологические особенности саморегуляции младшего школьника.**

Важность и необходимость формирования саморегуляции среди младших школьников в настоящее время достаточно востребовано и актуально. Проблемы возникающие в следствии недостаточной саморегуляции, могут возникать в различных сферах развития, обучения и воспитания ребёнка.

В младшем школьном возрасте в центр психического развития выдвигается формирование произвольности: формируется произвольный характер памяти, внимания, мышления ребёнка; возникает способность

действовать организованно в соответствии со стоящими перед ним задачами; ребёнок учится управлять своим поведением, протеканием психических процессов. Объясняется это тем, что в указанный период ребёнок начинает учиться в школе, а положение школьника и его учебная деятельность предъявляет к произвольному поведению уже достаточно высокие требования.

Переход к школьному обучению коренным образом изменяет весь образ жизни ребёнка. Ведь учение в школе – деятельность обязательная, ответственная и требующая систематического организованного труда.

В школе ребёнок должен научиться подчинять своё 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, ребёнок оказывается на первой ступени общественного положения. Он теперь уже не маленький ребёнок — он уже школьник. Это новое положение ребёнка, если даже не осознает, но, тем не менее, чувствует, и это чувство окрашено у него положительными переживаниями.

Положение школьника сопровождается изменением не только обстоятельств его жизни, но и всех взаимоотношений с окружающими людьми: расширяется его круг общения, возникают новые авторитеты, создаётся сеть сложных отношений с детьми в классе, изменяется и характер его взаимоотношений с родителями. Требования родителей к ребёнку носят уже совсем иной характер: теперь он ценится, прежде всего, за то, как он справляется со своими учебными делами, как он ведёт себя в школе, за то, какие отметки приносит из школы.

Таким образом, поступление в школу перестраивает весь образ жизни ребёнка: беспечное времяпровождение 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.

Указанная «социальная ситуация развития» и объясняет, почему именно в период младшего школьного возраста на первый план психического развития ребёнка выдвигается процесс формирования произвольного характера его поведения и деятельности.

По мнению А.Р. Лурия, возраст в 6-8 лет переломный — этап в становлении произвольной организации деятельности. В этот период завершается второй скачок в развитии лобных долей коры мозга, изменяются характеристики электрической активности мозга, что связано с повышением роли лобных отделов коры, принимающих непосредственное участие в программировании и контроле произвольных форм деятельности.

Таким образом, дети 7-8 лет уже в состоянии сознательно регулировать свои действия.

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.

По данным Н.В. Репкиной у слабоуспевающих школьников даже к третьему классу оказывается плохо сформированным умение принять и удержать учебную задачу, выделить способ выполнения задания и перенести его на другой материал. Репкиной Н.В. было показано, что

среди учеников третьего класса лишь 19% умеют точно выполнять поставленную перед ними учебную задачу, связанную с усвоением теоретического материала, 58% переосмысливают задачу в соответствии с интересом к субъективно новым фактам и у 23% учеников умение принять и удержать учебную задачу оказывается полностью несформированным. Выполнение заданий такими учениками распадалось на ряд действий, каждое из которых выступало для них как самоцель. Репкина Н.В. делает важный вывод о том, что у детей не формируется умение контролировать себя: у большинства третьеклассников контроль за своей работой как особое действие отсутствует.

В исследованиях Э.Д. Телегиной, В.В. Гагай обнаружилось, что на протяжении всей начальной школы проявляется неумение детей контролировать свою деятельность и анализировать правильность ее выполнения, о чем свидетельствуют ошибки, остающиеся в тетрадях учеников уже после осуществления контролирующего действия. Авторы приходят к выводу, что это обусловлено явным недостатком заданий, требующих выполнения таких контролирующих действий.

Анализ современных исследований педагогов, позволяет говорить о том, что формирование саморегуляции младших школьников зачастую не подвергается отдельному самостоятельному исследованию, но проблема эта явно существует и связана она с различными сторонами жизни ребёнка.

Д.Б.Эльконин, А.К.Макаренко, В.В.Давыдов в своих работах отмечали важность психического развития младшего школьника как условия развития саморегуляции. Процесс саморегуляции осуществляется постепенно на протяжении всего младшего школьного возраста. Наблюдения проводимые многими исследователями за младшими школьниками, позволяет сделать вывод о том, что за недостаточностью развития саморегуляции как раз и могут стоять многие проблемы

встречающиеся в учебном процессе: плохая успеваемость, дисциплина, сложные межличностные отношения.

Современная программа обучения предполагает достаточно высокий уровень саморегуляции уже в первом классе. Н.С.Лысенкова также указывала на то, что основной причиной неуспеваемости ребёнка является недостаточность сформированности личностной саморегуляции младшего школьника.

Исследования проводимые многими педагогами и психологами позволяет сделать вывод о том, что учащиеся младших классов с трудом преодолевают даже малые трудности, что говорит о недостаточном уровне саморегуляции (особенно это касается обучающихся 1 и 2 классов) [24].

Учитывая тот факт, что одной из задач начального образования является заложение фундамента для дальнейшего образования и развития, можно считать что развитие и формирование саморегуляции должно обеспечивать в будущем успешность данных процессов.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования предусматривает организацию деятельности направленную на формирование умений принимать и сохранять цели и следовать в направлении их достижения. При этом от ученика требуются навыки планирования, контроля и проведения оценки своей деятельности.

Проблема формирования навыков саморегуляции у младших школьников обусловлена требованиями ФГОС начального общего образования, задающего ориентиры для дальнейшей оценки личности как в вопросе развития и воспитания так и в вопросах обучения. С другой стороны можно говорить о том, что процессу формирования навыков саморегуляции в некой степени мешает сам учебный процесс, так как он характеризуется большой интенсивностью, недостаточно компетентностью педагогов в вопросах сохранности и укрепления здоровья.

Готовность младших школьников к саморегуляции, является интегративным, динамичным личностным образованием, которое



формируется в процессе включения в учебную деятельность и обеспечивающую ее результативность с помощью внутренней мотивации, осознания цели обучения, самоорганизации и самоконтроля. Саморегуляция предполагает наличие у ребёнка ряда характеристик и личностных свойств, помогающих эффективно осуществлять различную деятельность:

- широкие познавательные интересы;
- инициативность;
- любознательность;
- мотивация к познаниям и творчеству;
- способность к планированию своей деятельности и организации своей учёбы [18].

Данные факторы являются основными в направлении развития саморегуляции, самообразования и самовоспитания. В связи с определёнными и представленными фактами можно выделить структуру саморегуляции, которая представляет единство и взаимосвязь ряда компонентов:

- внутренняя мотивация учебной деятельности,
- способность к взаимодействию,
- переход к самоорганизации и самоконтролю,
- рефлексивная позиция ребёнка.

Ребёнок младшего школьного возраста может устанавливать и поддерживать различные социальные контакты, сохраняя при этом доброжелательные отношения по отношению к собеседникам и понимая необходимость и важность соблюдения норм и правил поведения. Высокий уровень саморегуляции характеризует школьника как способного устанавливать и поддерживать социальные контакты, сохранять доброжелательные отношения, осознавать необходимость соблюдения норм и требования социума [5].

Средний уровень саморегуляции можно охарактеризовать как проявления ряда факторов у ребёнка:

- положительное отношение к школьному обучению,
- высокая познавательная активность;
- стремление к достижению успехов;
- способность и стремление к установлению и поддержанию контактов.

При этом стоит уточнить что саморегуляция среднего уровня характеризуется также наличием стремления младшего школьника к достижению различных успехов но в избирательных видах деятельности, неустойчивость познавательных процессов; недостаточным уровнем развития умений управлять собственными эмоциями, выборочности в установлении социальных контактов, недостаточностью осознания необходимости соблюдения норм и правил общества. При данном уровне развития саморегуляции наблюдается частая необходимость повтора инструкций и указаний, так как ребёнок не всегда понимает с первого раза что его просят выполнить, он склонен отходить от намеченных планов, наличие поведения характеризующееся в исправлении ошибок ребёнком только после того как привлечено внимание взрослых, не всегда спокойная и адекватная реакция на замечания взрослых. При этом уровень самооценки может быть адекватным с наличием тенденции к завышению [12].

В случае когда саморегуляция оценивается как низкая, можно говорить что присутствует низкая учебная мотивация, не проявляется стремление к общению или достижению успехов, часто проявляются негативные эмоции, часто нарушаемые нормы и правила поведения могут препятствовать социальным контактам. При этом, для того чтобы ребёнок понял что от него хотят и выполнил указания, требуется неоднократное повторение инструкций. Ребёнок может не уметь планировать свою деятельность, допускать ошибки и не замечать их, нуждается в постоянном

контроле извне, реакция на критику и замечания может быть в форме отказа от работы или агрессии. Самооценка как правило неадекватно заниженная.

Низкий уровень саморегуляции может характеризоваться негативными или нейтральными отношениями к школьному обучению, отсутствием интереса к самому процессу обучения, нежеланием выполнять какую-либо деятельность. При этом преобладают отрицательные эмоции, может проявляться стремление к установлению асоциальных контактов или вообще отказ от установления каких ни было контактов. В этом случае младшие школьники не способны к выполнению каких-либо действий, даже после неоднократного и точного объяснения и разъяснения, деятельность может носить хаотичный характер и возникают трудности при планомерном выполнении работы и её окончании.

Процесс саморегуляции можно рассматривать с разных точек зрения и в том числе и с точки зрения формирования рефлексии как психического новообразования в младшем школьном возрасте. Рефлексию в данном случае рассматривают как способность и навык выделить, анализировать и соотносить с разными предметными ситуациями свою деятельность, своё поведение и свои поступки.

Рассматривая рефлексию как психолого-педагогическое явление, можно отметить что она является многомерным явлением, специфичным по структуре и условиям формирования. Рефлексия включает в себя следующую деятельность:

- сопоставление условий и целей,
- выявление средств и способов преобразования объектов,
- определение достаточности объекта,
- выработку поэтапной стратегии,
- учёт и обработку информации.

Использование и учёт данных объектов может быть ситуативной и соответственно различной. При этом в случае теоретического анализа

предполагается полный охват всех направлений и сопровождается пониманием, представленности в данной задаче определённого класса задач, опирающийся на вскрытие существенных связей элементов ситуации задачи [20].

В мыслительной деятельности человека рефлексия выполняет ответственную функцию: она регулирует процесс поиска решения задачи, стимулирует выдвижение гипотез, обеспечивает правильность их оценки. Именно рефлексия является одним из основных психологических механизмов, обеспечивающих функционирование мышления как саморегулирующейся системы.

В младшем школьном возрасте формирование рефлексии, являющейся одним из центральных новообразований данного возраста, происходит в процессе учебной деятельности. Специфика учебной деятельности связана с изменениями, происходящими в самом ученике как субъекте деятельности. Субъектность учебной деятельности и есть главный фактор, соединяющий в себе взаимодействие личностных и деятельностных аспектов рефлексии, обеспечивается контролем и самооценкой как средствами саморегуляции.

Полноценное формирование действий контроля и оценки является как условием становления рефлексии, так и средством функционирования. Через планомерное формирование действий контроля и оценки можно в наибольшей степени приблизиться к направленному воздействию на формирование рефлексии.

Высокий уровень рефлексии способствует быстрому усвоению ребёнком общественно значимых критериев оценки соответствующих отношений, формированию самооценки как одного из важных факторов сознания. Неразвитая рефлексия препятствует этому – ребёнок не в состоянии правильно отнестись к предъявляемым ему требованиям, увидеть свои недостатки и попытаться их исправить [15].

Новая парадигма образования, определяя переход от традиционного к современному развивающему обучению, акцентирует внимание, прежде всего на гармоничное развитие личности и её творческих способностей на основе формирования мотивации, необходимости образования и самообразования в течение всей жизни.

Можно сформулировать цель современного образования на всех его уровнях, которая ориентирована не только на то, чтобы передать учащимся знания, умения и навыки, но и направлена на то, чтобы помочь становлению их личности, облегчить процесс социализации, подготовить учащегося школы к эффективному взаимодействию с реальным миром. Эта мысль подчёркивается во всех документах по модернизации российского образования.

В результате обучения у ребёнка должны формироваться: желание и умение учиться, инициативность, самостоятельность, навыки сотрудничества в разных видах деятельности. Конечно, невозможно научить «всему и сразу», поэтому необходимо изменять сущность и структуру образования. Из установившейся кризисной ситуации в образовании есть пути выхода, к которым можно отнести выявление его приоритетности, повышение его качества, гуманизацию и гуманитаризацию, но, как показывает практика, важнейшим среди них является создание системы непрерывного образования в сочетании с постоянным самосовершенствованием личности [2].

В учебной деятельности саморегуляция предполагает сознательное изменение способов, приёмов и методов деятельности. Основой для этого является способность учащегося адекватно представить условия деятельности, объем своих знаний, умений, навыков, а также адекватно оценить своё эмоциональное состояние.

В своих работах А. В. Зобков приводит следующее определение: саморегуляция учебной деятельности – это система самоорганизации личностью своего поведения, направленного на самообучение и

самовоспитание, обеспечивающая эффективность функционирования личности в учебной деятельности, в целом в жизнедеятельности [3; 4].

В учебной деятельности саморегуляция состоит из тех же компонентов, которые входят в структуру саморегуляции всех иных видов деятельности. В качестве основных компонентов модели саморегуляции В. И. Моросанова выделяет следующие: цели деятельности, модель значимых условий, программа исполнительских действий, критерии успешности, оценивание результатов, гибкость, самостоятельность.

Опираясь на данные компоненты саморегуляции учебной деятельности, можно сказать, что ученик, прежде всего, должен осознать и принять цель, то есть понять, что от него требует учитель или требуется в задании, а так же самостоятельно уметь выдвинуть, принять и удержать цель учебной деятельности. После принятия цели ученик выделяет условия для её достижения. Затем продумывает способы своих действий и поведения для достижения намеченных целей, то есть составляет программу выполнения действий, их последовательность [11].

Для оценки результатов своей деятельности ученики должны располагать данными о том, насколько она признается успешной. Ученик должен умело контролировать свою деятельность в ходе выполнения задания, а так же адекватно её оценивать. Оценка результатов как компонент саморегуляции позволяет принять решение о том, нужна ли коррекция действий или можно их продолжать в том же направлении. Это говорит о том, что ученику нужно видеть свои ошибки и уметь быстро и легко внести коррекцию в свою деятельность.

Способность школьника самостоятельно планировать учебную деятельность, организовывать работу по достижению выдвинутой цели, контролировать ход её выполнения, характеризует развитость регуляторной автономности, то есть такого компонента саморегуляции, как самоконтроль. По мнению А. В. Шишовой, анализ массовой практики свидетельствует о низком уровне готовности младших школьников к

самостоятельному осуществлению таких важных вышеприведённых структурных компонентов познавательной деятельности как целеполагание, планирование, моделирование, программирование и самоконтроль [6].

Отсутствие у большинства из них умения выдвижения, принятия и удержания цели, продумывания действий и их последовательности для ее достижения, изменения выбора действий в меняющихся условиях, самоконтроля и обоснованной самооценки своих учебных возможностей, позволяет констатировать, что развивающие возможности саморегуляции учащимися своей учебной деятельности в практике начальной школы реализуются слабо.

Проведённая работа позволяет говорить о том, что основу готовности младших школьников к саморегуляции учебной деятельности представляет совокупность личностных качеств.

Во-первых, активность младших школьников в учебной деятельности выражается в наличии познавательных интересов, освоении навыков получения информации, сформированности саморегуляции поведения.

Во-вторых, включение младших школьников в субъект-субъектное взаимодействие способствует формированию коммуникативных навыков, отражающихся в общительности, которая рассматривается как относительно устойчивая система коммуникативных характеристик субъекта, условие и результат межличностного взаимодействия.

В-третьих, основными показателями развития целенаправленности в младшем школьном возрасте являются осознанность цели деятельности и осознанность выполняемой деятельности в соответствии с целью и учебными задачами, умение удерживать цель и ориентироваться на нее в процессе действия.

Перечисленные личностные качества, формируемые в младшем школьном возрасте, являются показателями субъектности и рефлексивной позиции обучающихся [9].

Изучение требований к результатам освоения основной образовательной программы начального общего образования в рамках реализации ФГОС НОО неизбежно требует системной организации учебной деятельности школьников, в которой выделяют пять основных компонентов:

- учебно-познавательные мотивы, то есть осознание «для чего мне необходимо изучить этот объект»; действие целеполагания («что я должен сделать...»);

- выбор средств и методов; планирование решения («как и в какой последовательности я должен решить задачу»);

- решение задач и рефлексивно-оценочные действия («все и правильно ли я сделал, что ещё необходимо сделать, чтобы достигнуть цели»). [25].

При этом ученик становится центральной фигурой в образовательном процессе – происходит постепенный переход от установки учителя к самоустановке, от управления к самоуправлению познавательной деятельностью, от внешнего контроля и коррекции к взаимно-, а затем к самоконтролю и самокоррекции.

К сожалению, развитие саморегуляции в начальной школе нередко сводится ещё и к тому, что в школе учителя сами задают цели, определяют средства их достижения, контролируют и оценивают полученные результаты. Часто происходит незаметная, неосознанная подмена содержания понятия «самостоятельный ученик» на «самостоятельный в исполнении», «готовый выполнить указания педагога». Поэтому, для того, чтобы процесс обучения, направленный на развитие саморегуляции учебной деятельности младших школьников был эффективным, педагог должен целенаправленно относиться к такой задаче, как развитие



саморегуляции, и считать ее особо значимой для формирования личности ребёнка [12].

Ориентируясь на системно-деятельностный подход, на котором сегодня строится ФГОС второго поколения, педагогу при подборе разнообразных форм и методов обучения, направленных на формирование саморегуляции учебной деятельности, как по содержанию, так и методике проведения, нужно учитывать направленность на осознанную постановку учащихся в позицию субъектов учебной деятельности [27].

При организации учебного занятия ему необходимо учитывать индивидуально-типологические особенности детей, их уровень развития компонентов саморегуляции, а также желания, возможности, способности, знания и умения учащихся. Необходимо задания строить таким образом, чтобы они опирались на все компоненты саморегуляции учебной деятельности. И, конечно же, при создании эмоционально-благоприятного фона, доброжелательной, доверительной атмосферы в классе, а также активного использования механизмов стимулирования учебный процесс, направленный на развитие саморегуляции, будет наиболее эффективным [10].

Таким образом, нами выделены направления в решении проблемы саморегуляции младших школьников. Проанализированы возможности основных образовательных программ начальной школы в формировании готовности младших школьников к саморегуляции учебной деятельности.

### **1.3. Способы развития саморегуляции у младшего школьника**

Одна из наиболее сложных задач современного обучения – формирование у учащихся системы саморегуляции, необходимой для эффективного выполнения ими учебной (или иной другой) деятельности.

Мнение о необходимости формирования саморегуляции носит особую остроту в младшем школьном возрасте, подтверждается оно неумением управлять собой школьником, снижением успеваемости в школе. В то же

время, по мнению многих исследователей, формирование саморегуляции наиболее эффективно происходит в младшем школьном возрасте и связано оно с представлениями детей о себе, своих возможностях, которые складываются под влиянием взаимодействия со взрослыми и сверстниками. На протяжении всего периода ребёнок учится управлять своим поведением, произвольной становится организация его деятельности. Младший школьный возраст обладает глубокими потенциальными возможностями для формирования саморегуляции.

Один из способов развития навыков саморегулируемого обучения – самостоятельная работа над тестовыми заданиями по тексту. В этом случае налицо слабые стороны и успехи каждого. Неправильно выполненное задание позволяет учащимся скоро убедиться в необходимости внимательно слушать объяснение учителя и изучать предлагаемый материал, так как на практических занятиях исключается возможность списывания у товарища.

Тестовые задания разработаны от простого к сложному, от выбора ответа из трёх вариантов до написания эссе – рассуждения. На уроке используем задания с выбором ответа, на исключение лишнего и вопросы с открытым кратким ответом, что позволяет проверить уровень понимания прочитанного текста. Задания на аналогии способствуют развитию образного и творческого мышления. Задания требующие аргументированных ответов направлены на развитие связной речи и формирование собственной точки зрения.

На протяжении всего урока ребёнок сам добывает знания, что поддерживает его интерес на всех этапах. Текст данного урока связан с жизненной ситуацией, проанализировав которую, ребёнок получает определённые моральные ценности.

«Видение» проблемы – одно из важнейших проявлений самостоятельного мышления. Высокий уровень практической готовности к самообразованию предполагает не только умение находить пути и средства

решения определённых, значимых для личности проблем, но и умение самостоятельно видеть и ставить эти проблемы.

Продуктивная деятельность (рисовать, лепить, делать различные поделки в виде аппликации и т.д.) научит школьника долго придерживаться заданного правила, пока задание не будет выполнено. Это стимулирует его для окончания проекта, что ведет к формированию самоконтроля. В процессе продуктивной деятельности ребенок видит результаты своего творчества, хочет увидеть и его завершение, что получится в итоге.

Представляя учащемуся ряд упражнений, взрослый целенаправленно ориентирует ребёнка на развитие у него самоконтроля наряду с саморегуляцией поведения. Цель занятий - добиться, чтобы ученик мог долгое время придерживаться конкретного для данной ситуации правила. В упражнениях должны быть установки на развитие самоконтроля за собственным поведением. Особенно будет хорошо, если младший школьник в конце занятия будет способен сравнить действия и результат с образцом выполнения упражнения.

В процессе развития саморегуляции важно уделять умению ребёнка управлять своими эмоциями. В школе он сможет благодаря этому хорошо налаживать контакты с другими детьми и взрослыми, учителями. Положительные эмоции важны для пребывания ребёнка в учебном заведении.

Младшие школьники даже при знании и понимании правила, по которому нужно действовать, затрудняются в самостоятельном выполнении задания, где требуется в определённой последовательности выполнить ряд умственных операций, и им необходима постоянная помощь взрослого. Развитие способности к саморегуляции происходит естественнее и эффективнее всего в процессе разнообразных "игр с правилами", а также умение сличить свою работу с образцом и сделать

выводы (обнаружить ошибку или убедиться в правильности выполнения задания).

Алгоритм также способствует формированию саморегуляции у ученика. Главная задача - определить ошибку в начале работы по теме и не допустить ее повторения. На уроках в процессе коллективной работы составить правила - алгоритмы. С их помощью происходит систематизация знаний. Благодаря этому ученикам проще запомнить правило и применять.

С целью развития саморегуляции у учеников используют систему работы:

1. Потребности в самоконтроле. Каталог ситуаций, в которых ученик сталкивается с реальными условиями, ставящими его перед необходимостью самому контролировать правильность ответа.

2. Предложить ученику такое задание, при котором неправильно полученный ответ выясняется в результате проверки.

3. Способ проверки выполняемого задания. Объяснить, что проверять и окончательный и промежуточный результаты.

4. Самооценка своей работы. Это способствует повышению ответственности за её выполнение.

5. Взаимопроверка, обнаружить ошибки в работе товарища гораздо легче, чем в своей и полученные навыки ученик переносит на свою деятельность.

Методы и приёмы, способствующие развитию саморегуляции:

- сверка с написанным образцом;
- проверка по словесной инструкции;
- сочетание коллективной и индивидуальной работы;
- сверка с готовым ответом или выполненным заданием в учебнике;
- выполнение задания по алгоритму;

- выполнение задания по образцу;
- «игры с правилами»;
- взаимопроверка;
- подбор нескольких способов выполнения задания и выбор самого рационального.

Таким образом, происходит оформление основных элементов саморегуляции: младший школьник способен поставить цель, принять решение, наметить план действия, исполнить его, проявить определённое усилие в случае преодоления препятствия, оценить результат своего действия. Формирование навыков саморегуляции происходит в процессе обучения и воспитания, она влияет на успешность образовательного процесса и при этом является неотъемлемой частью развития ребёнка.

## Выводы по главе 1

Подводя итог сказанному можно отметить что саморегуляция представляет собой сочетание приёмов и методов коррекции поведения и состояния самим человеком. Ряд исследователей процесс саморегуляции рассматривают как возможность самоприспособления к условиям, требованиям, нормам и.т.д.

Многие педагоги и психологи отмечают, что без наличия у ребёнка навыка к саморегуляции, нельзя достигнуть положительного эффекта в самом процессе обучения и умения учиться у ребёнка. А без этого невозможно полноценно осваивать все компоненты учебной программы и учебной деятельности, включающую в себя познавательные и учебные мотивы, учебные цели, учебные задачи, действия и операции.

Рассматривая уровни развития саморегуляции можно отметить возможности наличия высокого, среднего и низкого уровня. При этом каждый уровень характеризует ребёнка с точки зрения возможности организации своей деятельности согласно принятым нормам или требованиям действительности. Выделяют низкий, средний, выше среднего и высокий уровень развития саморегуляции. Формирование саморегуляции младшего школьника возможно посредством различных форм и методов деятельности, что в конечном счёте гарантирует переход к более высокому уровню и развитию личностных качеств помогающих самооценке и организации своей деятельности и как следствие – саморегуляции.

Итак, овладение учеником компонентами саморегуляции учебной деятельности представляет собой сложный процесс, требующий в оптимальном варианте достаточно длительного обоюдного участия в нем ученика и учителя. Конечным результатом процесса формирования готовности младших школьников к саморегуляции учебной деятельности является совокупность качеств личности: активность, общительность,

целенаправленность, осознанность, обеспечивающие эффективное выполнение учебной деятельности.

## **Глава II. Эмпирическое исследование особенностей саморегуляции младшего школьника**

### **2.1. Методическая организация исследования**

В предыдущей главе мы выяснили, что уровень саморегуляции важная составляющая учебного процесса школьников.

Для того, чтобы целенаправленно развивать уровень саморегуляцию, необходимо изучить уровень развития саморегуляции младшего школьника.

**Цель исследования:** на основании изучения волевой сферы младшего школьника проанализировать особенности саморегуляции у младшего школьника и разработать методические рекомендации по её развитию.

**Экспериментальная база исследования:** эмпирическое исследование проводилось среди учащихся 2 классов, на базе Гимназии № 5 г. Красноярска.

На первом этапе был проведён анализ психологической, педагогической литературы по проблеме исследования, подобраны методики для диагностирования саморегуляции.

Вторым этапом было проведение констатирующего эксперимента, в ходе которого был выявлен актуальный уровень развития саморегуляции младших школьников.

Завершающим этапом стала разработка методических рекомендаций, направленных на развитие саморегуляции младших школьников.

На основании исследования работ А.К. Осницкого позволил нам выделить критерии и уровни саморегуляции младшего школьника[37] (Таблица 1).



Таблица 1 - Критерии и уровни развития саморегуляции младшего школьника

№	Критерии	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень	Методики
1	Целеполагание	При решении новой практической задачи самостоятельно формулирует познавательную цель и строит действие в соответствии с ней.	При решении новой практической задачи, выделяет промежуточные цели, не может дать отчёта о своих действиях и не может осуществлять целенаправленных действий.	При решении новой практической задачи отсутствует реакция на новизну задачи, не может выделить промежуточные цели, нуждается в пооперационном контроле со стороны учителя, не может ответить на вопросы о том, что собирается делать или что сделал.	«Диагностика сформированности действий целеполагания» З.А. Кокарева, Л.П. Никитина, Л.С. Секретарева.
2	Самоконтроль	Ученик ориентируется на заданную систему требований, может сознательно контролировать	У ученика ориентировка на систему требований развита недостаточно, что обусловлено	У ученика чрезвычайно низкий уровень регуляции действий, постоянно нарушает заданную	Методика «Рисование по точкам» А.Л. Венгер.

		вать свои действия.	о невысоким уровнем развития сознательного контроля.	систему требований, предложенную учителем.	
3	Рефлексия	Осуществляется рефлексия в определении границ знания-незнания.	У ученика недостаточна развиты способности к рефлексии, способность ставить новые учебные задачи.	У ученика проявляется неспособность к рефлексии, неспособность ставить новые учебные задачи.	Методика «Диктант для робота» М.П. Романеева, Л.А. Суховерша, Г.А. Цукерман

Для изучения саморегуляции младших школьников мы подобрали следующий диагностический комплекс.

1. «Диагностика сформированности действий целеполагания» З.А. Кокарева, Л.П. Никитина, Л.С. Секретарева.

Цель: выявление сформированности целеполагания у младшего школьника. Содержание диагностики позволило определить, сформировано ли у обучающихся умение удерживать цель, активно участвовать в целеполагании и планировании деятельности на уроке, соотносить учебные задачи с целью урока, оценивать результаты деятельности. После урока школьники должны были ответить на три вопроса: «Какая цель ставилась учителем или вами на уроке?», «Какие задачи помогли достичь цели урока?», «Продолжи одно из предложений» (Приложение А).

2. Методика «Рисование по точкам» А.Л. Венгер. Цель - умение контролировать свои действия, уровень ориентировки на заданную систему требований. Методика включает 6 задач, каждая из которых помещается на отдельном листе. Образцами в задачах являются неправильные треугольники, трапеция, квадрат и четырёхлучевая звезда (Приложение А).

3. Методика «Диктант для робота» М.П. Романеева, Л.А. Суховерша, Г.А. Цукерман. Цель методики - выявить уровень сформированности рефлексивной способности различать границы своего знания и незнания, уровня своих умений и нового. С целью помощи детям в удерживании рефлексивной задачи вводится условный игровой персонаж – робот. Для него надо составить программу грамотного письма. Робот может писать безошибочно лишь при одном условии: если он в состоянии объяснить, доказать выбор той или иной буквы. Если он не знает какого-то правила, то он вообще не пишет букву, подчиняющуюся этому правилу (Приложение А).

## **2.2. Результаты эмпирического исследования**

В ходе проведения эмпирического исследования были получены следующие результаты.

Для начала рассмотрим первый критерий - целеполагание. Для этого рассмотрим результаты методики «Диагностика сформированности действий целеполагания» З.А. Кокарева, Л.П. Никитина, Л.С. Секретарева.

Результаты методики диагностики целеполагания младших школьников отразим в гистограмме (Рис 1.):

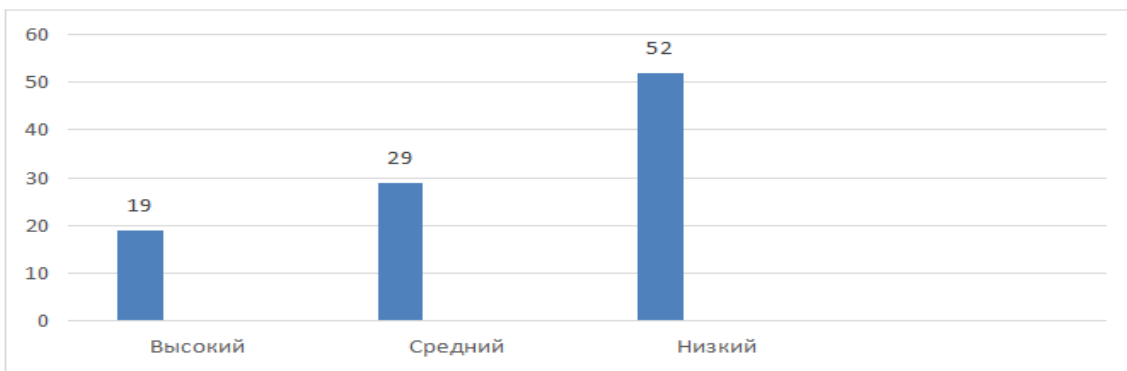


Рис. 1. Уровни сформированности целеполагания у учащихся 2 класса

Исходя из полученных результатов, можно сделать вывод, что у 19% учащихся в формулировках не прослеживается суть деятельности, следовательно, их уровень целеполагания низкий. 29% учеников с средним уровнем показали неполноту, размытость в формулировке задач, смешение цели и задач. Высокий уровень целеполагания у оставшихся 52%, учащиеся удерживают ведущую цель урока и грамотно воспроизводят её (Приложение Б).

Для диагностики определения уровня самоконтроля мы использовали методику «Рисование по точкам» А.Л. Венгер.

Результаты методики диагностики уровня самоконтроля у младших школьников представлены на Рис 2.:

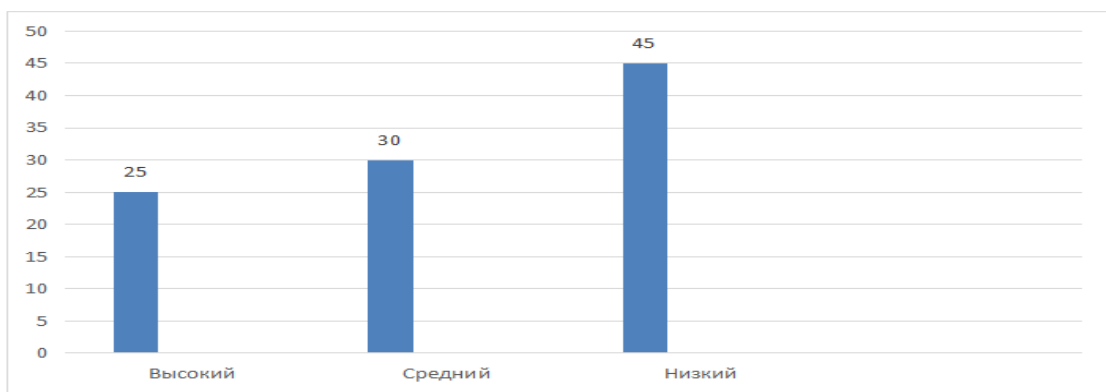


Рис. 2. Уровни сформированности самоконтроля у учащихся 2 класса

При анализе методики были получены следующие результаты:

Ученики с высоким уровнем самоконтроля составляют 25%, средний уровень 30% и низкий - 45%.

В целом больший процент учеников имеют низкий уровень самоконтроля. Дети совершаемые действия и операции никак не контролируют, допущенные ошибки не замечают и не исправляют.

При среднем уровне самоконтроля, ученик может допустить ошибку, но если учитель попросит его проверить свои действия или найти и исправить ошибку, ученик, как правило, находит её и исправляет и при этом, может объяснить свои действия.

С высоким уровнем самоконтроля действия ученика выполняются безошибочно. Допущенные ошибки обнаруживаются и исправляются самостоятельно, случаи повторения одних и тех ошибок крайне редки (Приложение Б).

Для диагностики уровня сформированности рефлексии мы применили методику «Диктант для робота» М.П. Романеева, Л.А. Суховерша, Г.А. Цукерман.

Результаты методики представлены на Рис 3.:

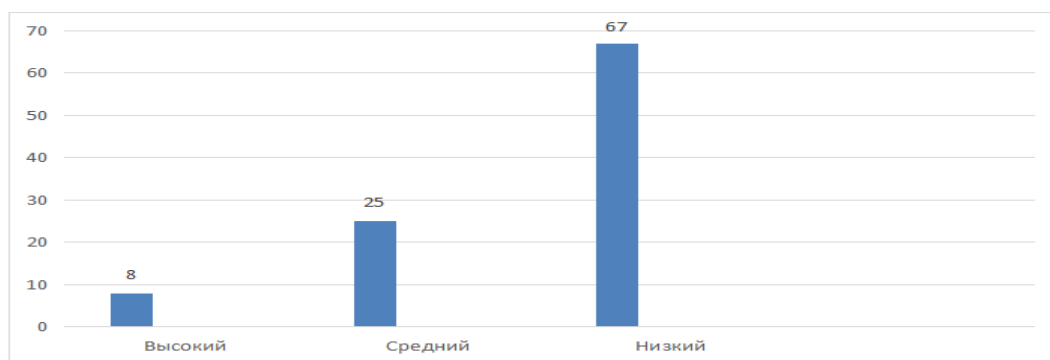


Рис. 3. Уровни сформированности рефлексии у учащихся 2 класса

Проанализировав данные, можно сделать вывод, что у учащихся преобладает низкий уровень рефлексии, у учащихся нет способности орфографической к рефлексии, кроме того, есть основание говорить о мере недоразвития учебной самостоятельности как способности ставить перед собой новые задачи. У учащихся с средним уровнем не начала развиваться способность к орфографической рефлексии, их действия основаны на интуиции. Учащиеся с высоким уровнем есть способность к орфографической рефлексии в определении границ знания-незнания (Приложение Б).

Сводные гистограммы (рис. 4 и 5) выявили низкий уровень саморегуляции в исследуемом классе.

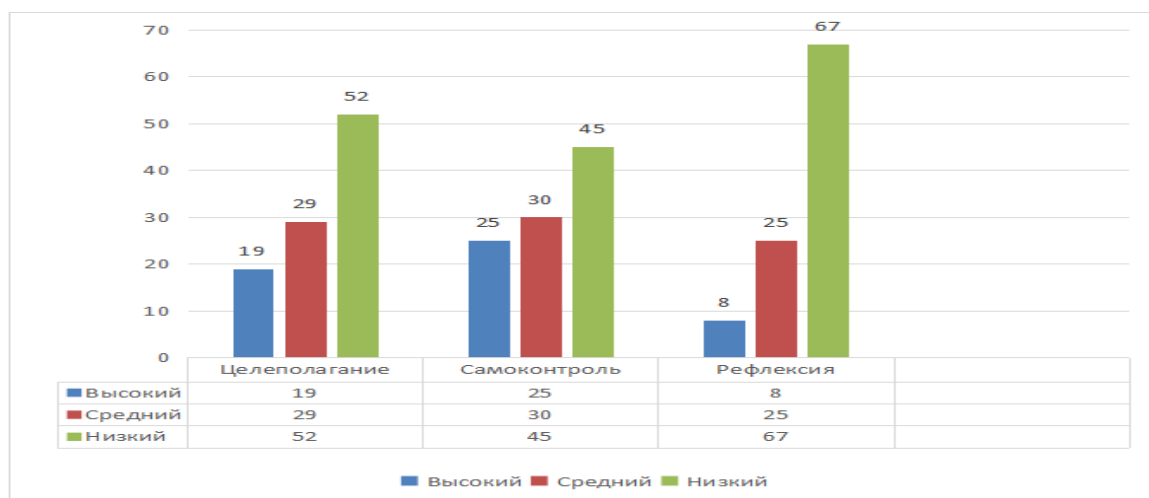


Рис. 4. Распределение обучающихся по уровням сформированности целеполагания, самоконтроля и рефлексии

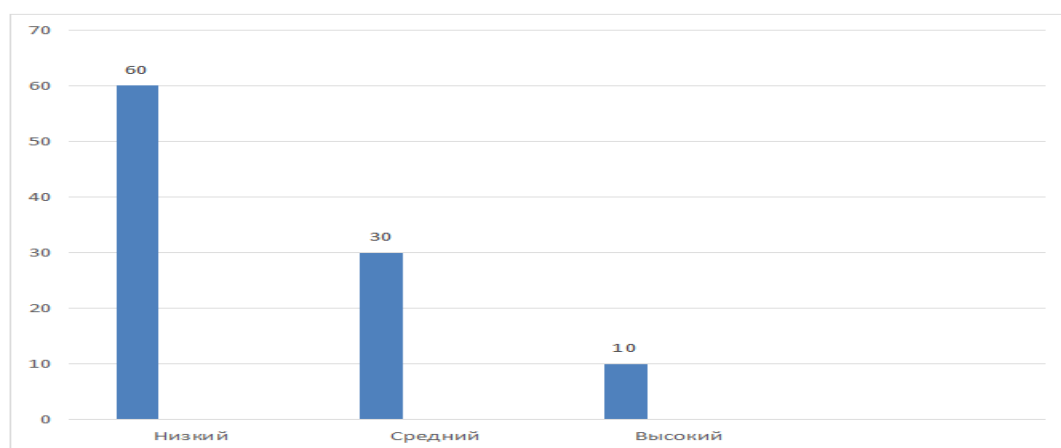


Рис. 5. Общий уровень развития саморегуляции обучающихся на этапе констатирующего эксперимента

60% учеников показали низкий уровень саморегуляции, ученики с средним уровнем составили 30% и у 10% учеников уровень саморегуляции высокий (Приложение Б).

Таким образом, полученные результаты свидетельствуют о том, что гипотеза подтвердилась частично. И о необходимости развития компонентов саморегуляции у младших школьников.

### **2.3. Методические рекомендации, направленные на развитие саморегуляции у младших школьников**

Одна из наиболее сложных задач современного обучения – формирование у учащихся системы саморегуляции, необходимой для эффективного выполнения ими учебной (или иной другой) деятельности.

Развитие саморегуляции необходимо для восприятия учебного материала. По отношению к младшему школьнику возникает задача формирования саморегуляции. Эта задача заключается в том, чтобы на протяжении первых лет обучения ребёнка в школе научить его сознательно управлять своим поведением и сформировать у него требуемые для этого качества личности.

Таким образом, в соответствии с полученными результатами констатирующего эксперимента мы предлагаем учителям и родителям следующие рекомендации.

#### **Методические рекомендации для учителя**

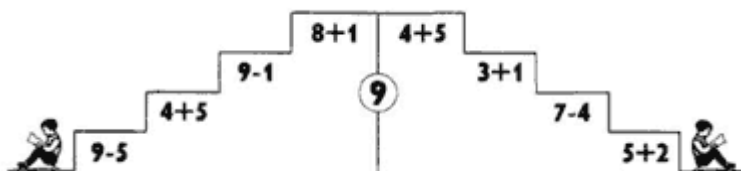
Самостоятельное выполнения заданий, где требуется в определённой последовательности выполнить ряд умственных операций. Развитие способности к саморегуляции происходит эффективнее в процессе разнообразных «игр с правилами».

Варианты заданий в этой игре могут быть различными. Например, взрослый ставит на стол пирамидку, кольца которой надеты в порядке возрастания их размеров (сверху вниз). Детям предлагается собрать такую же пирамидку. Задания легко видоизменяются. Например, задание с пирамидкой: взрослый ставит пирамидку с пятью кольцами различного цвета, набранными в определённом порядке. Игрушка уже хорошо знакома детям, только в основу сбора теперь кладётся последовательность цветов (независимо от размеров колец). Каждый ребёнок должен собрать пирамидку в соответствии с образцом. Затем задание усложняется.

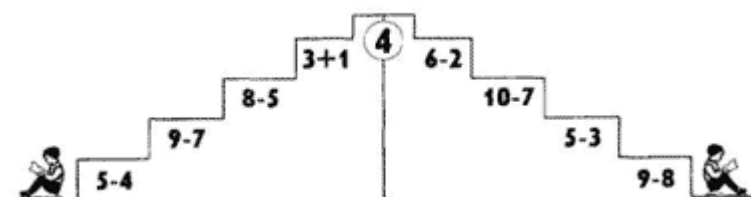
Например, ученику даётся карточка с нарисованными цветными кольцами и с учётом их размеров: 5 - красный, 4 - синий, 3 - жёлтый, 2 - коричневый, 1 - чёрный. Ребёнок должен надеть кольца в соответствии с образцом, после чего написать на карточке, каким по счёту было кольцо каждого цвета, считая сверху или снизу. Это же задание усложняется. Каждому ученику даётся карточка с нарисованными незакрашенными кружочками. Выполнив работу, ученики самостоятельно проверяют её по образцу.

### *Игра "Лесенка".*

Каждой паре детей даётся одна карточка с примерами:



Примеры составлены таким образом, что ответ одного является началом другого. Ответ каждого примера учащиеся записывают на соответствующей ступеньке. Каждый ученик может сам себя проконтролировать. Можно составить так, что ответ каждого будет соответствовать номеру ступеньки, на которой он записан:



Записывая ответ примера на каждой ступеньке, дети контролируют себя: по порядку ли они идут.

Таким образом, происходит оформление основных элементов саморегуляции: младший школьник способен поставить цель, принять



решение, наметить план действия, исполнить его, проявить определённое усилие в случае преодоления препятствия, оценить результат своего действия. Формирование навыков саморегуляции происходит в процессе обучения и воспитания, она влияет на успешность образовательного процесса и при этом является неотъемлемой частью развития ребёнка.

- давать задания в соответствии с темпом деятельности и возможностями ученика;
- - учитывать индивидуальные особенности вхождения ребенка в деятельность (период вработывания);
- - изменять тактику руководства деятельностью ребенка в связи с динамическими изменениями в процессе деятельности (при утомлении, пресыщении);
- - давать на определенный отрезок времени лишь одно задание; если ученику предстоит выполнить большое задание, следует предлагать его в виде последовательных частей и периодически контролировать ход работы над каждой частью, внося необходимые коррективы (постепенно передавая функции контроля самому ребенку);
- - использовать групповые методы работы на уроке, когда каждый ребенок выполняет определенную посильную часть задания, ведущую к достижению общего результата;
- создавать ситуации успеха, в которых ребенок имел бы возможность проявить свои сильные стороны;
- поддерживать и поощрять любые проявления ребенком инициативы и самостоятельности.

Учителю важно предъявлять к учащемуся чёткие и безальтернативные требования по выполнению практической части учебных заданий урока (требовать их обязательного выполнения). При этом необходимо помогать ему в организации собственной работы на уроке и, особенно, при выполнении домашних заданий, используя инструктаж, алгоритмизацию,

обсуждая и тактично подсказывая с чего и почему с практической точки зрения лучше всего было бы начинать выполнение заданий. Обязательно хвалить за исполнительность и за точное соблюдение последовательности шагов алгоритма

Необходимо знакомить учащегося с правилами планирования собственной деятельности. Опираясь на желание ученика и поддержку друзей, необходимо поощрять инициативу и любые его попытки участвовать в организации учебной работы в ходе уроков, обращая внимание на более высокую результативность хорошо организованной совместной деятельности как образца поведения достойного подражания, основанного на осознанном применении алгоритма УД или инструкции по организации совместной (групповой) работы. Необходимо показывать важность действий самоконтроля и самооценки в повышении эффективности работы и формировании силы воли ученика, направленной на решение возникающих проблем учебной и внеучебной деятельности.

Опираясь на знание правил и образцы эффективной организации совместной работы, стимулировать попытки самостоятельной организации учеником собственной деятельности по алгоритму в хорошо знакомых условиях класса с учётом сильных и слабых сторон своего характера и способностей. Следует поощрять ученика за умение проявлять волевые качества, особенно, при выполнении не очень интересной, но необходимой работы, умение убедить себя в необходимости действовать.

Следует поощрять инициативу и самостоятельность учащегося в организации собственной деятельности, проявлении лидерских качеств во внеклассной работе и внешкольной жизни, потребности критически оценивать свои достоинства и недостатки, проявлении осознанного стремления заниматься самовоспитанием.

Необходимо предоставить учащемуся возможность максимальной реализации своих организаторских способностей и лидерских качеств во всех сферах школьной и внешкольной жизни. Поощрять ученика за стремление выработать систему постоянной работы над собой, стремление к самосовершенствованию на базе самообучения и самовоспитания.

### **Методические рекомендации родителям**

- - в отношениях с ребенком придерживаться «позитивной модели». Хвалить его в каждом случае, когда он того заслужил, подчеркивать даже незначительные успехи. Помнить, что дети негативно реагируют на выговоры и замечания, но чувствительны к малейшей похвале.
- ребенок всегда должен чувствовать вашу помощь и поддержку, преодолевайте возникающие трудности совместно.
- поручить ребенку часть домашних дел, которые необходимо выполнять ежедневно, и ни в коем случае не выполнять их за него.
- завести «Дневник самоконтроля» и отмечать в нем вместе с ребенком его успехи дома и в школе.
- избегать завышенных или, напротив, заниженных к требованиям к ребенку. Стараться ставить перед ним задачи, соответствующие его возможностям.
- создавать ребенку дома необходимые условия. У него должен быть свой уголок; во время занятий на столе не должно быть ничего, что отвлекало бы его внимание.

стараться соблюдать режим дня своего ребенка. Следить, чтобы он высыпался, так как недостаток сна ведет к еще большему снижению внимания и самоконтроля



## Выводы по главе 2

На базе муниципального автономного общеобразовательного учреждения Гимназия №5 г. Красноярска был проведён констатирующий эксперимент, целью которого было исследовать и проанализировать уровень развития саморегуляции младших школьников. В эксперименте принимали участие ученики 2 класса в количестве 24 человек.

Использовались такие диагностические методики как: «Диагностика сформированности действий целеполагания» З.А. Кокарева, Л.П. Никитина, Л.С. Секретарева, методика «Рисование по точкам» А.Л. Венгер, методика «Диктант для робота» М.П. Романеева, Л.А. Суховерша, Г.А. Цукерман.

Проанализировав результаты методик, мы получили доказательство гипотезы нашего исследования. Только 10% из числа учеников показали высокий результат во время тестирования, 30% - средний и 60% - низкий уровень развития саморегуляции.

Опираясь на анализ исследования были разработаны методические рекомендации для учителей и родителей. Методические рекомендации могут значительно улучшить уровень развития саморегуляции младших школьников.

## Заключение

Данная работа освещает актуальную в психологии проблему - развитие саморегуляции у учащихся младшего школьного возраста. В работе содержатся как теоретические аспекты изучения саморегуляции, так и описание организации, проведения и результатов эмпирического исследования особенностей саморегуляции у младших школьников.

В первой главе данной работы мы рассмотрели состояние исследуемой проблемы в психолого-педагогической науке, проанализировали особенности саморегуляции младших школьников. Дали определение понятию «саморегуляция», психологическим особенностям саморегуляции.

Во второй главе была проведена опытно-экспериментальная работа по определению уровня развития саморегуляции у младших школьников и её компонентов - целеполагание, самоконтроль, рефлексия.

При подборке диагностического комплекса мы опирались на задачи исследования. Использовались такие диагностические методики как: «Диагностика сформированности действий целеполагания» З.А. Кокарева, Л.П. Никитина, Л.С. Секретарева, методика «Рисование по точкам» А.Л. Венгер, методика «Диктант для работа» М.П. Романеева, Л.А. Суховерша, Г.А. Цукерман.

Проанализировав результаты констатирующего эксперимента, мы выявили необходимость разработки рекомендаций по развитию уровня саморегуляции младших школьников.

Завершая наше исследование, можно сказать, что наша гипотеза подтвердилась. Используя рекомендации, педагог может повысить уровень саморегуляции у младших школьников.

## Список литературы

1. Артюхова И.С. Развитие мышления, внимания, памяти, саморегуляции у младших школьников. - М.: Чистые пруды, 2008. - 32 с.
2. Агапов В.С. Методологические вопросы теории Я-концепции личности: учебно-методическое пособие. М.: Гос. ун-т управления, 2009 215
3. Айдаева М.Н. Факторы становления самооценки младших школьников / Интеллектуальный потенциал XXI века: ступени познания. 2013 № 18 С.58-62.
4. Алентьева Е.И., Курбангалиева Ю.Ю., Дубченкова Н.О. Формирование адекватной самооценки у младших школьников // Гуманитарные исследования. 2014 №4(52). С.113-118.
5. Альбуханова-Славская К.А. Проблема личности в психологии // Психологическая наука в России XX столетия: проблемы теории и истории. - М.: ИП РАН, 2010. – 373 с.
6. Амонашвили Ш.А., Воспитательная и образовательная функции оценок и учения школьников. М.: Педагогика, 2004
7. Андреева М.Н. Организационно-педагогические задачи формирования самооценки младших школьников // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2007 №12-1(56). С.214-217.
8. Архиреева Т.В., Щетинина А.М. Школьная успеваемость как условие развития самооценки академической компетентности у детей младшего школьного возраста // Психология обучения. 2008 №7. С.17-27.
9. Аспер К. Внутренний ребёнок и самооценка. М.: Добросвет, 2008
10. Афанасенко Л.С. Самооценка младших школьников из многодетных семей // Достижения вузовской науки. 2014 №8. С.134-139.

11. Бабич О.М. Методы саморегуляции и психологической разгрузки. – Воронеж: Издательско-полиграфический центр Воронежского государственного университета, 2008. – 40с.
12. Баймухаметова В.Р., Николаев Е.В. Особенности исследования уровня адекватной самооценки младших школьников // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2016 №9-3. С.447-10
13. Балбаева А.Е., Дубченкова Н.О., Лупанова Е.Е. Адекватная самооценка младших школьников и условия ее формирования // Национальная ассоциация ученых. 2015 №3-2(8). С.43-46.
14. Белан Е.А. Психология совладающего поведения. – Краснодар, 2008. – 82с.
15. Божович Л.И. Личность и формирование в детском возрасте. – М.: Просвещение, 2009. – 317 с.
16. Божович Л.И. Избранные психологические труды. Проблемы формирования личности: Под ред. Д.И. Фельдштейна. М., 1995. 212 с.
17. Боришевский М.И. Психологические условия формирования самоконтроля в поведении младших школьников. - М.: Знание, 1996
18. Бояринцев В.П. Проблемы психологии и психофизиологии активности и саморегуляции личности - М., 1988
19. Гребенников И.В. Воспитательный климат семьи. - М.: Знание, 2012. – 40 с.
20. Выготский Л.В. Собрание сочинений. - М., 1984
21. Гагай В.В. Психологические основы развития и формирования творческого мышления младшего школьника / В.В. Гагай. - Сургут: Изд-во Рио СурГПИ, 2010. - 201 с.
22. Ермолаева М.В. Психология развития. - М, 2003. - 246 с.
23. Калинин В.К. Воля, эмоции, Эмоционально-волевая регуляция поведения и деятельности. Тезисы Всесоюзной конференции молодых учёных - Симферополь, 1983



24. Ключко В.Е. Саморегуляция мышления и её формирование - М., 1987
25. Конопкин О.А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека (структурно-функциональный аспект) // Вопросы психологии. 2008. №3, С. 5-12
26. Конопкин О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности. - М.: ЛЕНАНД, 2011. - 32
27. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Смысл, 2009. – 352 с. 64
28. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка. - М. Московский психолого-социальный институт, Воронеж: «Модэк», 2011. - 384 с.
29. Лурия А.Р. Лобные доли и регуляция психических процессов / А.Р. Лурия, Е.Д. Хомская - М.: МГУ, 1966. - 739 с.
30. Матафонова Т.Ю., Елисеева И.Н., Лернер Т.В., Жукова Ю.Л., Елокова И.С. Приемы психологической саморегуляции. – М., 2006. – 140с.
31. Моросанова В. И., Коноз Е. М. Стилевая саморегуляция поведения человека // Вопросы психологии, 2009. №2. С. 118-128.
32. Моросанова В.И. Личностные аспекты саморегуляции произвольной активности человека // Психологический журнал, 2002. №6. С.9-12.
33. Моросанова В.И. Индивидуальный стиль саморегуляции: феномен, структура, функции в произвольной активности человека. - М.: Наука, 1998. - 192 с.
34. Моросанова В.И. Самоосознание и саморегуляция поведения. - М.: Институт психологии РАН, 2007. - 214 с.
35. Мухина В.С. Детская психология. - М.: Академия, 2005. - 272 с.
36. Нухова М.В. Особенности самосознания личности детей 6-10 лет из полных и неполных семей. - М., 2010. – 284 с.

37. Осницкий А.К. Саморегуляции деятельности м=школьников и формирование активностей и личностей 1986, 80 с. 42
38. Павлов И.П. Избранные труды - М., 1949
39. Панкратов В.Н. Саморегуляция психического здоровья. – М. Изд-во Института Психотерапии, 2008. – 142с.
40. Прохоров А.О., Саморегуляция психических состояний: феноменология, механизмы, закономерности. - М.: ПЭРСЭ, 2005. - 352 с.
41. Психическая саморегуляция / Под ред. А. С. Ромена. – Алма-Ата, 2008. – 419с.
42. Репкина Г.В. Оценка уровня сформированности учебной деятельности - Томск, 1993. - 288 с. - с. 35-38
43. Рубинштейн С.Т. Самосознание личности и ее жизненный путь. - М.: Изд-во МГУ, 2010. – 216 с.
44. Садым А.М. Формирование когнитивных компонентов саморегуляции поведения. – Краснодар, 2009. – 247с.
45. Сергиенко Е.А. Контроль поведения как субъектная регуляция [Электронный ресурс]/ Сергиенко Е.А., Виленская Г.А., Ковалева Ю.В.— Электрон. текстовые данные.— М.: Институт психологии РАН, 2010.— 352 с.
46. Смирнова Е.О. Психология ребенка: от рождения до 7 лет. - М., 1994. - 264, с.45.
47. Улитина А.Т. Личностные особенности младшего школьника / А.Т.Улитина. М.:Просвещение, 2015. – 364с.
48. Эльконин Д.Б. Психологическое развитие в детских возрастах: Избранные психологические труды. - М.-Воронеж: Ин-т практич. психологии; МОДЭК, 2007. - 416 с.
49. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника. М.: 1974.
50. Яковлев И.И. Воспитание и развития младшего школьника / И.И.Яковлев. М.:Просвещение, 2014. – 674с.

# Приложения

**«Диагностика сформированности действий целеполагания у обучающихся начальной школы» З.А. Кокарева, Л.П. Никитина, Л.С. Секретарева**

**Цель:** выявление сформированности целеполагания у младшего школьника.

Содержание диагностики позволило определить, сформировано ли у обучающихся умение удерживать цель, активно участвовать в целеполагании и планировании деятельности на уроке, соотносить учебные задачи с целью урока, оценивать результаты деятельности. После урока школьники должны были ответить на три вопроса:

**1. Какая цель урока ставилась учителем и вами на уроке?**

*Для ответа продолжи одно из предложений:*

Научиться \_\_\_\_\_.

Понять \_\_\_\_\_.

Тренироваться \_\_\_\_\_.

Узнать \_\_\_\_\_.

**2. Какие задачи помогли достичь цели урока?**

**3. Продолжи одно из предложений:**

Я научился сегодня на уроке \_\_\_\_\_.

Я \_\_\_\_\_ могу \_\_\_\_\_ объяснить \_\_\_\_\_ другому \_\_\_\_\_.

Мне еще надо поработать над \_\_\_\_\_.

Анализ результатов:

Первый вопрос – это умение ставить цели совместно с учителем и удерживать цель на протяжении всего урока.

Второй вопрос анкеты связан с определением умения школьников ставить учебные задачи, различать цель и задачи урока. Надо отметить, что работа по формированию умения различать цель и задачи

деятельности является более трудоёмкой, чем формирование умения удерживать ведущую цель урока.

Третий вопрос – это самооценка собственной деятельности на уроке.

2 балла - плохо различает учебные задачи разного типа; отсутствует реакция на новизну задачи, не может выделить промежуточные цели, нуждается в пооперационном контроле со стороны учителя, не может ответить на вопросы о том, что он собирается делать или что сделал.

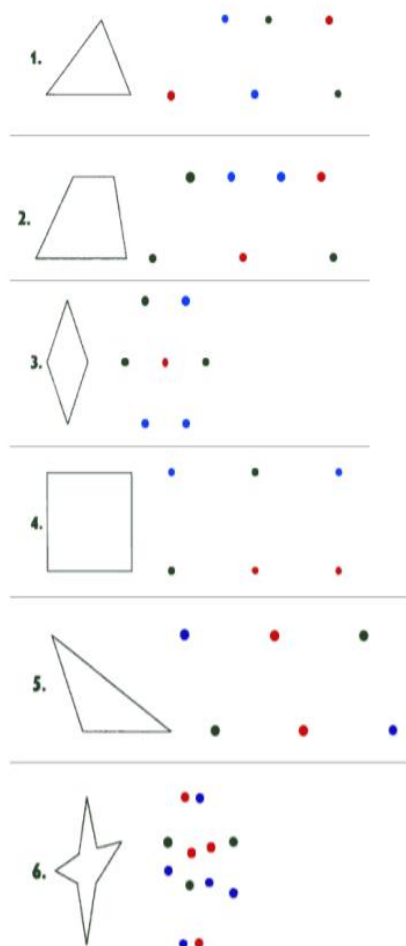
3-4 - осознаёт, что надо делать и что он уже сделал в процессе решения практической задачи и может ответить на соответствующие вопросы; выделяет промежуточные цели; в отношении теоретических задач не может дать отчёта о своих действиях и не может осуществлять целенаправленных действий.

5-6 - столкнувшись с новой практической задачей, самостоятельно формулирует познавательную цель и строит действие в соответствии с ней.

Методика «Рисование по точкам» А.Л. Венгер

**Цель:** уровень ориентировки на заданную систему требований, способность сознательно контролировать свои действия.

Методика включает 6 задач, каждая из которых помещается на отдельном листе специальной книжечки, выдаваемой испытуемому. Образцами в задачах № 1 и 5 служат неправильные треугольники, в задаче № 2 - неправильная трапеция, в задаче № 3 - ромб, в задаче № 4 - квадрат и в задаче № 5 - четырехлучевая звезда:



Обследование можно проводить как фронтально, так и индивидуально. Детей рассаживают за столы по одному. Перед каждым ребенком кладут книжечку с заданием. Экспериментатор, стоя так, чтобы его было хорошо

видно всем детям, раскрывает такую же книжечку и показывает лист с заданием № 1. Затем он говорит: "Откройте свои книжечки на первой странице. Посмотрите: у вас нарисовано так же, как и у меня". (Если кто-либо из детей открыл не ту страницу, экспериментатор поправляет его.)

Указывая на вершины треугольника-образца, экспериментатор продолжает: "Видите, здесь были точки, которые соединили так, что получился этот рисунок (следует указание на стороны треугольника; слова вершина, стороны, "треугольник" экспериментатором не произносятся). Рядом нарисованы другие точки (следует указание на точки, изображенные справа от образца). Вы сами соедините эти точки линиями так, чтобы получился точно такой рисунок. Здесь есть лишние точки. Вы их оставите, не будете соединять.

Теперь посмотрите в своих книжечках: эти точки одинаковые или нет?" Получив ответ "нет", экспериментатор говорит: "Правильно, они разные. Тут есть красные, синие и зеленые. Вы должны запомнить правило: одинаковые точки соединять нельзя. Нельзя проводить линию от красной точки к красной, от синей к синей или от зеленой к зеленой. Линию можно проводить только между разными точками. Все запомнили, что надо делать? Надо соединить точки, чтобы получился точно такой же рисунок, как тут (следует указание на образец-треугольник). Одинаковые точки соединять нельзя. Если вы проведете линию неправильно, скажите, я сотру ее резинкой, она не будет считаться. Когда сделаете этот рисунок, переверните страницу. Там будут другие точки и другой рисунок, вы будете рисовать его".

По окончании инструктирования детям раздаются простые карандаши. Экспериментатор по ходу выполнения задания стирает по просьбе детей неверно проведенные линии, следит за тем, чтобы не была пропущена какая-либо задача, ободряет детей, если это требуется. ^

Оценка выполнения задания.

Основным показателем выполнения задания служит суммарный балл (СБ). Он выводится следующим образом. В каждой задаче прежде всего устанавливается точность воспроизведения образца. В задачах № 1 и 5 воспроизводящим образец (хотя бы приблизительно) считается любой треугольник, в задачах № 2, 3 и 4 - любой четырехугольник, в задаче № 6 - любая звезда. Незавершенные фигуры, которые могут быть дополнены до вышеперечисленных, также считаются воспроизводящими образец.

Если ребенок воспроизвел образец хотя бы приблизительно, он получает по одному баллу за каждый правильно воспроизведенный элемент фигуры (в задачах № 1-5 в качестве элемента выступает отдельная линия, в задаче № 6 - луч). Правильно воспроизведенным считается элемент, не включающий нарушений правила (т.е. не содержащий соединения одинаковых точек).

Кроме того, начисляется по одному баллу за:

1. соблюдение правила, т.е. если оно не было нарушено в данной задаче ни разу;
2. полностью правильное воспроизведение образца (в отличие от приблизительного);
3. одновременное соблюдение обоих требований (что возможно только в случае полностью правильного решения).

Суммарный балл представляет собой сумму баллов, полученных ребенком за все 6 задач. Балл, получаемый за каждую из задач, может колебаться: в задачах № 1 и 5 - от 0 до 6, в задачах № 2, 3, 4 и 6 - от 0 до 7.

Таким образом, суммарный балл может колебаться от 0 (если нет ни одного верно воспроизведенного элемента и ни в одной из задач не выдержано правило) до 40 (если все задачи решены безошибочно).



Стертые, т.е. оцененные самим ребенком как неправильные, линии при выведении оценки не учитываются.

В ряде случаев достаточной оказывается более грубая и простая оценка - число правильно решенных задач (ЧРЗ). ЧРЗ может колебаться от 0 (не решена ни одна задача) до 6 (решены все 6 задач).

Интерпретация результатов:

33-40 баллов (5-6 задач) - высокий уровень ориентировки на заданную систему требований, может сознательно контролировать свои действия.

19-32 балла (3-4 задачи) - ориентировка на систему требований развита недостаточно, что обусловлено невысоким уровнем развития произвольности.

Менее 19 баллов (2 и менее задачи) - чрезвычайно низкий уровень регуляции действий, постоянно нарушает заданную систему требований, предложенную взрослым.

Методика «Диктант для робота» М.П. Романеева, Л.А. Суховерша, Г.А.

Цукерман

Цель: выявить уровень сформированности рефлексивной способности различать границы своего знания и незнания, уровня своих умений и нового.

Оборудование: набор слова с орфограммами, листы бумаги.

Содержание методики: С целью помощи детям в удерживании рефлексивной задачи вводится условный игровой персонаж – робот. Для него надо составить программу грамотного письма. Робот может писать безошибочно лишь при одном условии: если он в состоянии объяснить, доказать выбор той или иной буквы. Если он не знает какого-то правила, то он вообще не пишет букву, подчиняющуюся этому правилу: ДУМА-Т, СЛЫШ-М.

«Сегодня робот вместе с классом пишет словарный диктант. Мы будем писать так же, как робот. Лист разделим на две колонки, которые озаглавливаем и вписываем под заголовками слова так же, как робот:

Пишу буквы, т.к. могу доказать

Не пишу буквы, т.к. не могу доказать»

Ледяной (лед)                      Жит-ль

Коза (козы)                      Козл-к

Живу (жить)                      Зна-т

За горой (горы)                      За мор-м

Пятерка (пять)                      П-лью

Интерпретация результатов:

2 - слова распределены в две колонки в соответствии с темпом прохождения учебного материала (см. таблицу) – имеется в наличии орфографическая рефлексия в определении границ знания-незнания.

3 - все слова записаны в левую колонку, без пропусков неизвестных орфограмм и, при этом, без ошибок – у ребенка еще не начала развиваться способность к орфографической рефлексии, т.е. способность ставить новые орфографические задачи. Его орфографические действия основаны на интуиции.

4 - все слова записаны в левую колонку, без пропусков неизвестных орфограмм и, при этом допущены ошибки – у ребенка еще не начала развиваться способность к орфографической рефлексии, т.е. способность ставить новые орфографические задачи. Кроме того, есть основание говорить о мере недоразвития учебной самостоятельности как способности ставить перед собой новые задачи.

## Приложение Б

Таблица 2

№	Ф.И.О.	Полученные результаты (в баллах)	Интерпретация
1	Ангелина У.	3	Осознаёт, что надо делать и что он уже сделал в процессе решения практической задачи и может ответить на соответствующие вопросы; выделяет промежуточные цели; в отношении теоретических задач не может дать отчёта о своих действиях и не может осуществлять целенаправленных действий.
2	Аня Б.	6	Столкнувшись с новой практической задачей, самостоятельно формулирует познавательную цель и строит действие в соответствии с ней.
3	Аня К.	2	Плохо различает учебные задачи разного типа; отсутствует реакция на новизну задачи, не может выделить промежуточные цели, нуждается в пооперационном контроле со стороны учителя, не может ответить на вопросы о том, что он собирается делать или что сделал.
4	Арина Г.	2	Плохо различает учебные задачи разного типа; отсутствует реакция на новизну задачи, не может выделить промежуточные цели, нуждается в пооперационном контроле со стороны учителя, не может ответить на вопросы о том, что он собирается делать или что сделал.
5	Валя Б.	2	Плохо различает учебные задачи разного типа; отсутствует реакция на новизну задачи, не может выделить промежуточные цели, нуждается в пооперационном контроле со стороны учителя, не может ответить на вопросы о том, что он собирается делать или что сделал.

6	Данил М.	2	Плохо различает учебные задачи разного типа; отсутствует реакция на новизну задачи, не может выделить промежуточные цели, нуждается в пооперационном контроле со стороны учителя, не может ответить на вопросы о том, что он собирается делать или что сделал.
7	Даша М.	2	Плохо различает учебные задачи разного типа; отсутствует реакция на новизну задачи, не может выделить промежуточные цели, нуждается в пооперационном контроле со стороны учителя, не может ответить на вопросы о том, что он собирается делать или что сделал.
8	Камила С.	3	Осознаёт, что надо делать и что он уже сделал в процессе решения практической задачи и может ответить на соответствующие вопросы; выделяет промежуточные цели; в отношении теоретических задач не может дать отчёта о своих действиях и не может осуществлять целенаправленных действий.
9	Катя Ж.	2	Плохо различает учебные задачи разного типа; отсутствует реакция на новизну задачи, не может выделить промежуточные цели, нуждается в пооперационном контроле со стороны учителя, не может ответить на вопросы о том, что он собирается делать или что сделал.
10	Кирилл Ш.	4	Осознаёт, что надо делать и что он уже сделал в процессе решения практической задачи и может ответить на соответствующие вопросы; выделяет промежуточные цели; в отношении теоретических задач не может дать отчёта о своих действиях и не может осуществлять целенаправленных действий.
11	Ксюша Г.	2	Плохо различает учебные задачи разного типа; отсутствует реакция на новизну задачи, не может выделить промежуточные цели, нуждается в пооперационном контроле со стороны учителя, не может ответить на вопросы о том, что он собирается делать или что сделал.

12	Ксюша Р	2	Плохо различает учебные задачи разного типа; отсутствует реакция на новизну задачи, не может выделить промежуточные цели, нуждается в пооперационном контроле со стороны учителя, не может ответить на вопросы о том, что он собирается делать или что сделал.
13	Леонид П.	5	Столкнувшись с новой практической задачей, самостоятельно формулирует познавательную цель и строит действие в соответствии с ней.
14	Милана К	4	Осознаёт, что надо делать и что он уже сделал в процессе решения практической задачи и может ответить на соответствующие вопросы; выделяет промежуточные цели; в отношении теоретических задач не может дать отчёта о своих действиях и не может осуществлять целенаправленных действий.
15	Миша Ш.	5	Столкнувшись с новой практической задачей, самостоятельно формулирует познавательную цель и строит действие в соответствии с ней.
16	Настя У.	2	Плохо различает учебные задачи разного типа; отсутствует реакция на новизну задачи, не может выделить промежуточные цели, нуждается в пооперационном контроле со стороны учителя, не может ответить на вопросы о том, что он собирается делать или что сделал.
17	Никита К.	2	Плохо различает учебные задачи разного типа; отсутствует реакция на новизну задачи, не может выделить промежуточные цели, нуждается в пооперационном контроле со стороны учителя, не может ответить на вопросы о том, что он собирается делать или что сделал.
18	Никита С.	3	Осознаёт, что надо делать и что он уже сделал в процессе решения практической задачи и может ответить на соответствующие вопросы; выделяет промежуточные цели; в отношении теоретических задач не может дать отчёта о своих действиях и не может осуществлять целенаправленных действий.

19	Олег Ф.	2	Плохо различает учебные задачи разного типа; отсутствует реакция на новизну задачи, не может выделить промежуточные цели, нуждается в пооперационном контроле со стороны учителя, не может ответить на вопросы о том, что он собирается делать или что сделал.
20	Полина К.	4	Осознаёт, что надо делать и что он уже сделал в процессе решения практической задачи и может ответить на соответствующие вопросы; выделяет промежуточные цели; в отношении теоретических задач не может дать отчёта о своих действиях и не может осуществлять целенаправленных действий.
21	Саша Ч.	6	Столкнувшись с новой практической задачей, самостоятельно формулирует познавательную цель и строит действие в соответствии с ней.
22	Сергей П.	2	Плохо различает учебные задачи разного типа; отсутствует реакция на новизну задачи, не может выделить промежуточные цели, нуждается в пооперационном контроле со стороны учителя, не может ответить на вопросы о том, что он собирается делать или что сделал.
23	Умар Х.	4	Осознаёт, что надо делать и что он уже сделал в процессе решения практической задачи и может ответить на соответствующие вопросы; выделяет промежуточные цели; в отношении теоретических задач не может дать отчёта о своих действиях и не может осуществлять целенаправленных действий.
24	Ярослава В.	6	Столкнувшись с новой практической задачей, самостоятельно формулирует познавательную цель и строит действие в соответствии с ней.

## Приложение Б

Таблица 3

### Методика «Рисование по точкам» (А.Л Венгер).

№	Ф.И.О.	Полученные результаты (в баллах)	Интерпретация
1	Ангелина У.	18	Менее 19 баллов (2 и менее задачи) - чрезвычайно низкий уровень регуляции действий, постоянно нарушает заданную систему требований, предложенную взрослым.
2	Аня Б.	39	33-40 баллов (5-6 задач) - высокий уровень ориентировки на заданную систему требований, может сознательно контролировать свои действия.
3	Аня К.	25	19-32 балла (3-4 задачи) - ориентировка на систему требований развита недостаточно, что обусловлено невысоким уровнем развития произвольности.
4	Арина Г.	18	Менее 19 баллов (2 и менее задачи) - чрезвычайно низкий уровень регуляции действий, постоянно нарушает заданную систему требований, предложенную взрослым.
5	Валя Б.	39	33-40 баллов (5-6 задач) - высокий уровень ориентировки на заданную систему требований, может сознательно контролировать свои действия.
6	Данил М.	18	Менее 19 баллов (2 и менее задачи) - чрезвычайно низкий уровень регуляции действий, постоянно нарушает заданную систему требований, предложенную взрослым.
7	Даша М.	18	Менее 19 баллов (2 и менее задачи) - чрезвычайно низкий уровень регуляции действий, постоянно нарушает заданную



			систему требований, предложенную взрослым.
8	Камила С.	13	Менее 19 баллов (2 и менее задачи) - чрезвычайно низкий уровень регуляции действий, постоянно нарушает заданную систему требований, предложенную взрослым.
9	Катя Ж.	31	19-32 балла (3-4 задачи) - ориентировка на систему требований развита недостаточно, что обусловлено невысоким уровнем развития произвольности.
10	Кирилл Ш.	16	Менее 19 баллов (2 и менее задачи) - чрезвычайно низкий уровень регуляции действий, постоянно нарушает заданную систему требований, предложенную взрослым.
11	Ксюша Г.	39	33-40 баллов (5-6 задач) - высокий уровень ориентировки на заданную систему требований, может сознательно контролировать свои действия.
12	Ксюша Р	18	Менее 19 баллов (2 и менее задачи) - чрезвычайно низкий уровень регуляции действий, постоянно нарушает заданную систему требований, предложенную взрослым.
13	Леонид П.	31	19-32 балла (3-4 задачи) - ориентировка на систему требований развита недостаточно, что обусловлено невысоким уровнем развития произвольности.
14	Милана К	38	33-40 баллов (5-6 задач) - высокий уровень ориентировки на заданную систему требований, может сознательно контролировать свои действия.
15	Миша Ш.	33	Менее 19 баллов (2 и менее задачи) - чрезвычайно низкий уровень регуляции действий, постоянно нарушает заданную систему требований, предложенную взрослым.
16	Настя У.	18	Менее 19 баллов (2 и менее задачи) - чрезвычайно низкий уровень регуляции действий, постоянно нарушает заданную систему требований, предложенную взрослым.

17	Никита К.	19	19-32 балла (3-4 задачи) - ориентировка на систему требований развита недостаточно, что обусловлено невысоким уровнем развития произвольности.
18	Никита С.	19	19-32 балла (3-4 задачи) - ориентировка на систему требований развита недостаточно, что обусловлено невысоким уровнем развития произвольности.
19	Олег Ф.	18	Менее 19 баллов (2 и менее задачи) - чрезвычайно низкий уровень регуляции действий, постоянно нарушает заданную систему требований, предложенную взрослым.
20	Полина К.	31	19-32 балла (3-4 задачи) - ориентировка на систему требований развита недостаточно, что обусловлено невысоким уровнем развития произвольности.
21	Саша Ч.	33	33-40 баллов (5-6 задач) - высокий уровень ориентировки на заданную систему требований, может сознательно контролировать свои действия.
22	Сергей П.	31	19-32 балла (3-4 задачи) - ориентировка на систему требований развита недостаточно, что обусловлено невысоким уровнем развития произвольности.
23	Умар Х.	18	Менее 19 баллов (2 и менее задачи) - чрезвычайно низкий уровень регуляции действий, постоянно нарушает заданную систему требований, предложенную взрослым.
24	Ярослава В.	39	33-40 баллов (5-6 задач) - высокий уровень ориентировки на заданную систему требований, может сознательно контролировать свои действия.

Методика «Диктант для робота» М.П. Романеева, Л.А. Суховерша, Г.А. Цукерман

№	Ф.И.О.	Полученные результаты (в баллах)	Интерпретация
1	Ангелина У.	2	Слова распределены в две колонки в соответствии с темпом прохождения учебного материала (см. таблицу) – имеется в наличии орфографическая рефлексия в определении границ знания-незнания.
2	Аня Б.	3	Все слова записаны в левую колонку, без пропусков неизвестных орфограмм и, при этом, без ошибок – у ребенка еще не начала развиваться способность к орфографической рефлексии, т.е. способность ставить новые орфографические задачи. Его орфографические действия основаны на интуиции.
3	Аня К.	2	Слова распределены в две колонки в соответствии с темпом прохождения учебного материала (см. таблицу) – имеется в наличии орфографическая рефлексия в определении границ знания-незнания.

4	Арина Г.	2	Слова распределены в две колонки в соответствии с темпом прохождения учебного материала (см. таблицу) – имеется в наличии орфографическая рефлексия в определении границ знания-незнания.
5	Валя Б.	3	Все слова записаны в левую колонку, без пропусков неизвестных орфограмм и, при этом, без ошибок – у ребенка еще не начала развиваться способность к орфографической рефлексии, т.е. способность ставить новые орфографические задачи. Его орфографические действия основаны на интуиции.
6	Данил М.	2	Слова распределены в две колонки в соответствии с темпом прохождения учебного материала (см. таблицу) – имеется в наличии орфографическая рефлексия в определении границ знания-незнания.
7	Даша М.	2	Слова распределены в две колонки в соответствии с темпом прохождения учебного материала (см. таблицу) – имеется в наличии орфографическая рефлексия в определении границ знания-незнания.
8	Камила С.	2	Слова распределены в две колонки в соответствии с

			темпом прохождения учебного материала (см. таблицу) – имеется в наличии орфографическая рефлексия в определении границ знания-незнания.
9	Катя Ж.	2	Слова распределены в две колонки в соответствии с темпом прохождения учебного материала (см. таблицу) – имеется в наличии орфографическая рефлексия в определении границ знания-незнания.
10	Кирилл Ш.	3	Все слова записаны в левую колонку, без пропусков неизвестных орфограмм и, при этом, без ошибок – у ребенка еще не начала развиваться способность к орфографической рефлексии, т.е. способность ставить новые орфографические задачи. Его орфографические действия основаны на интуиции.
11	Ксюша Г.	2	Слова распределены в две колонки в соответствии с темпом прохождения учебного материала (см. таблицу) – имеется в наличии орфографическая рефлексия в определении границ знания-незнания.
12	Ксюша Р.	3	Все слова записаны в левую колонку, без пропусков неизвестных орфограмм и, при этом, без ошибок – у ребенка

			еще не начала развиваться способность к орфографической рефлексии, т.е. способность ставить новые орфографические задачи. Его орфографические действия основаны на интуиции.
13	Леонид П.	2	Слова распределены в две колонки в соответствии с темпом прохождения учебного материала (см. таблицу) – имеется в наличии орфографическая рефлексия в определении границ знания-незнания.
14	Милана К.	4	Все слова записаны в левую колонку, без пропусков неизвестных орфограмм и, при этом допущены ошибки – у ребенка еще не начала развиваться способность к орфографической рефлексии, т.е. способность ставить новые орфографические задачи. Кроме того, есть основание говорить о мере недоразвития учебной самостоятельности как способности ставить перед собой новые задачи.
15	Миша Ш.	2	Слова распределены в две колонки в соответствии с темпом прохождения учебного материала (см. таблицу) – имеется в наличии орфографическая рефлексия в определении границ знания-незнания.

16	Настя У.	2	Слова распределены в две колонки в соответствии с темпом прохождения учебного материала (см. таблицу) – имеется в наличии орфографическая рефлексия в определении границ знания-незнания.
17	Никита К.	2	Слова распределены в две колонки в соответствии с темпом прохождения учебного материала (см. таблицу) – имеется в наличии орфографическая рефлексия в определении границ знания-незнания.
18	Никита С.	2	Слова распределены в две колонки в соответствии с темпом прохождения учебного материала (см. таблицу) – имеется в наличии орфографическая рефлексия в определении границ знания-незнания.
19	Олег Ф.	3	Все слова записаны в левую колонку, без пропусков неизвестных орфограмм и, при этом, без ошибок – у ребенка еще не начала развиваться способность к орфографической рефлексии, т.е. способность ставить новые орфографические задачи. Его орфографические действия основаны на интуиции.
20	Полина К.	2	Слова распределены в две колонки в соответствии с

			<p>темпом прохождения учебного материала (см. таблицу) – имеется в наличии орфографическая рефлексия в определении границ знания-незнания.</p>
21	Саша Ч.	2	<p>Слова распределены в две колонки в соответствии с темпом прохождения учебного материала (см. таблицу) – имеется в наличии орфографическая рефлексия в определении границ знания-незнания.</p>
22	Сергей П.	2	<p>Слова распределены в две колонки в соответствии с темпом прохождения учебного материала (см. таблицу) – имеется в наличии орфографическая рефлексия в определении границ знания-незнания.</p>
23	Умар Х.	3	<p>Все слова записаны в левую колонку, без пропусков неизвестных орфограмм и, при этом, без ошибок – у ребенка еще не начала развиваться способность к орфографической рефлексии, т.е. способность ставить новые орфографические задачи. Его орфографические действия основаны на интуиции.</p>
24	Ярослава В.	4	<p>Все слова записаны в левую колонку, без пропусков неизвестных орфограмм и, при этом допущены ошибки – у</p>



			<p>ребенка еще не начала развиваться способность к орфографической рефлексии, т.е. способность ставить новые орфографические задачи. Кроме того, есть основание говорить о мере недоразвития учебной самостоятельности как способности ставить перед собой новые задачи.</p>
--	--	--	--

**Сводные результаты диагностики особенностей саморегуляции**

**младших школьников**

<b>№</b>	<b>Ф.И.О.</b>	<b>Целеполагание</b>	<b>Самоконтроль</b>	<b>Рефлексия</b>	<b>Общий уровень</b>
1	Ангелина У.	Средний	Низкий	Низкий	Низкий
2	Аня Б.	Высокий	Высокий	Средний	Высокий
3	Аня К.	Низкий	Средний	Низкий	Низкий
4	Арина Г.	Низкий	Низкий	Низкий	Низкий
5	Валя Б.	Низкий	Высокий	Средний	Средний
6	Данил М.	Низкий	Низкий	Низкий	Низкий
7	Даша М.	Низкий	Низкий	Низкий	Низкий
8	Камила С.	Средний	Низкий	Низкий	Низкий
9	Катя Ж.	Низкий	Средний	Низкий	Низкий
10	Кирилл Ш.	Средний	Низкий	Средний	Средний
11	Ксюша Г.	Низкий	Высокий	Низкий	Низкий
12	Ксюша Р	Низкий	Низкий	Средний	Низкий
13	Леонид П.	Высокий	Средний	Низкий	Средний
14	Милана К	Средний	Высокий	Высокий	Высокий

15	Миша Ш.	Высокий	Средний	Низкий	Средний
16	Настя У.	Низкий	Низкий	Низкий	Низкий
17	Никита К.	Низкий	Низкий	Низкий	Низкий
18	Никита С.	Средний	Средний	Низкий	Средний
19	Олег Ф.	Низкий	Низкий	Средний	Низкий
20	Полина К.	Средний	Средний	Низкий	Средний
21	Саша Ч.	Высокий	Высокий	Низкий	Высокий
22	Сергей П.	Низкий	Средний	Низкий	Низкий
23	Умар Х.	Средний	Низкий	Средний	Средний
24	Ярослава В.	Высокий	Высокий	Высокий	Высокий