

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего
образования

КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. АСТАФЬЕВА
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт социально-гуманитарных технологий
Кафедра социальной педагогики и социальной работы

БЕЛЯЕВА КРИСТИНА ДМИТРИЕВНА

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА


Развитие навыков саморегуляции учебной деятельности у обучающихся

10 классов

Направление подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование

Направленность (профиль) образовательной программы «Социальная
педагогика»

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ
Заведующий кафедрой
д. пед. наук, профессор Фурьева Т.В.




Руководитель
канд. пед. наук, доцент
Черкасова Ю.А.

Дата защиты

20.06.2023

Обучающийся
Беляева К.Д.



Оценка отлично

Красноярск 2023

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	2
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ САМОРЕГУЛЯЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ 10 КЛАССОВ.....	5
1.1. Различные научные подходы к определению понятий саморегуляция, саморегуляция учебной деятельности	5
1.2. Психологические особенности старшего подросткового возраста и особенности развития навыков саморегуляции учебной деятельности у обучающихся 10 классов	15
Выводы по главе 1.....	20
ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ САМОРЕГУЛЯЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ 10 КЛАССОВ	21
2.1. Диагностические методики изучения степени развития навыков личностной саморегуляции учебной деятельности у обучающихся 10 классов.....	21
2.2. Анализ результатов эмпирического исследования уровня развития навыков саморегуляции у обучающихся 10 классов	24
2.3. Развивающая программа, направленная на формирование навыков саморегуляции в учебной деятельности	29
2.4. Результаты повторной диагностики.....	33
Выводы по главе 2.....	36
Заключение.....	37
Список использованных источников	40
Приложения.....	44

ВВЕДЕНИЕ

Образование на этапе серьёзных изменений. Нынешняя социокультурная ситуация уделяет большее внимание к проблеме гуманитаризации образовательного процесса и обращается к личности обучающихся. Современное общество обращается к процессу саморегуляции как к важной функции личности и этот запрос полностью коррелируется с запросом обучающихся старшего подросткового возраста, которые стремятся к автономности в постоянно изменяющихся условиях жизни.

Авторы многочисленных исследований отмечают, что основное направление нынешнего образовательного процесса движется от «знаниевого» к «личностному» компоненту (Е. В. Бондаревская, Ю. А. Гороховатский, Э. Н. Гусинский). [6] Личностный компонент ориентирован на цельное развитие личности старшеклассников, что несомненно связано с опытом саморегуляции учебной деятельности. Такой опыт формируется благодаря субъектной позиции школьника в процессе обучения, при котором существенно повышается качество обучения. Но стоит отметить, что на данном этапе педагоги не обладают набором эффективных методов и технологий, с помощью которых можно было бы актуализировать поддержку субъектной позиции школьников. Таким образом проблема приобретения опыта саморегуляции учебной деятельности у обучающихся остается актуальной. Передача подросткам инициативы в самостоятельной организации и реализации учебного познания, по нашему мнению, является способом накопить ценный опыт саморегуляции учебной деятельности. Таким образом, старшеклассники могут проявить свои личностные навыки, среди которых как раз-таки и есть самостоятельность, рефлексия своих учебных действий и т.п.

При всём этом, анализ психолого-педагогической литературы показывает, что развитие у подростков саморегуляции учебных действий практически не становились предметом исследований, что подтверждает необходимость более глубокого изучения данного вопроса.

Цель: теоретически обосновать, разработать и апробировать программу развития навыков саморегуляции учебной деятельности у обучающихся 10 классов

Задачи:

- Изучить психолого-педагогическую литературу и определить понятие «Саморегуляция учебной деятельности у обучающихся»;
- Выявить психологические особенности и способы развития навыков саморегуляции учебной деятельности у старших подростков;
- Провести исследование особенностей и степени развитости навыков саморегуляции учебной деятельности обучающихся 10 классов;
- Разработать и апробировать программу развития навыков личностной саморегуляции учебной деятельности у обучающихся 10 классов;
- Проанализировать эффективность разработанной программы.

Объект исследования: процесс развития навыков личностной саморегуляции учебной деятельности старших подростков;

Предмет исследования: развивающая программа как способ развития навыков личностной саморегуляции учебной деятельности у обучающихся 10 классов;

Гипотеза: Мы предполагаем, что развивающая программа, направленная на развитие навыков личностной саморегуляции учебной деятельности у обучающихся 10 классов, будет эффективной если:

- провести диагностику и выявить уровень развития отдельных навыков личностной саморегуляции учебной деятельности у каждого обучающегося;
- использовать в программе практические упражнения направленные на: рефлексию своей учебной деятельности, осознание границ своих возможностей, постановку целей в образовательной деятельности.

Методы исследования:

- Опросник «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ) В.И. Моросановой; [18]

- Интервью «Три Я» с целью определения рефлексивности старшеклассников в учебной деятельности (модифицированная методика М. Битяновой «Три цвета личности») [6]

Основные понятия:

Саморегуляция - системно организованный психический процесс по инициации, построению, поддержанию и управлению всеми видами и формами внешней и внутренней активности человека, непосредственно направленных на достижение принимаемых человеком целей. (Целостная концепция психической саморегуляции произвольной активности человека О.А. Конопкин, Н.Ф. Круглова, В.И. Моросанова, А.К. Осницкий, Н.О. Сипачев) [13]

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. (А.В. Зобков) [10]

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ САМОРЕГУЛЯЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ 10 КЛАССОВ

1.1. Различные научные подходы к определению понятий саморегуляция, саморегуляция учебной деятельности

Изучение исследований, посвященных саморегуляции стоит начать с зарубежных авторов. Первоначально изучением данного феномена занимались последователи когнитивно-поведенческого направления: они исследовали способы, которыми личность контролировала причины и последствия своего поведения, а также проявляемые ей реакции, например такие, как чувство тревоги. Соответственно, процесс саморегуляции состоял из трех этапов: самонаблюдение, самооценка и самореакция. Например, самонаблюдение заключается в том, что обучающийся контролирует свою успеваемость; самооценка позволяет ему сравнить свои результаты с общепринятой нормой; самореакция, в свою очередь, позволяет эмоционально оценить эффективность своих действий.

В исследованиях Д.Х. Шанка и Д.А. Грина выделены три основных этапа в исследовании саморегуляции образовательного процесса. Первым этапом является период «развития», который пришелся на 1980-е - 1990-е годы. В этот период была разработана базовая методология и определены подходы, основанные на когнитивно-поведенческих, социально-когнитивных, метакогнитивных, социально-конструктивистских и когнитивно-развивающих теориях [24]. Исследователям удалось уточнить теоретические позиции и сформулировать рекомендации для образовательной практики, которые используются по сей день. На этом этапе внимание уделялось изучению того, насколько успехи в учебе зависят от установок общества, а эмоции от различных видов деятельности. Чаще всего, исследователи на этом этапе предпочтение отдавали опросам и самоотчетам старшеклассников из чего следовал и основной недостаток результатов подобных исследований: невозможность выявить причинно-следственные связи между

отдельными характеристиками процессов саморегуляции обучающихся, факторами среды и иными параметрами.

Второй этап вышеупомянутые авторы называют периодом интервенции (с конца 1980-х до 2000-х годов). Исследовательский интерес данного этапа заключался в решении конкретных задач:

- Способность обучить старшеклассников методам саморегуляции;
- Объяснить, как эти методы можно использовать в процессе обучения;
- Как развить умение анализировать особенности саморегуляции и свои индивидуальные переменные.

Психолог Б. Циммерман утверждал, что саморегуляция включает в себя поведенческую, когнитивную, метакогнитивную и мотивационную активность в учении, а сам процесс саморегуляции состоит из трех фаз:

- Фаза осознания, относящаяся к процессам и убеждениям, которые обычно предшествуют попыткам обучения;
- Фаза действия, относящаяся к процессам, которые возникают уже во время обучения;
- Фаза саморефлексии, которая следует за попыткой обучения.

На процесс саморегуляции оказывают влияние множество факторов, и изменение какого-либо может значительно повлиять на весь процесс саморегуляции. Например, если цели ученика ориентированы на получение навыков обучения и улучшение компетенций, то это может привести к более эффективной саморегуляции, чем в том случае, когда они направлены на простое выполнение задач. Саморегуляция является динамическим процессом и циклическим процессом.

Английские психологи В.Р. Миллер и Д.М. Браун, при изучении саморегуляции, выдвинули ступени развития данного процесса:

- 1) получение актуальной информации;
- 2) оценка информации и сравнение ее с нормами;
- 3) инициация изменений;
- 4) поиск вариантов;

- 5) составление плана;
- 6) реализация плана;
- 7) оценка эффективности плана [11]

Изначально данную модель использовали для изучения девиантного поведения, но вскоре её начали использовать для других, более широких случаев. Исследования этого периода хоть и фиксировали динамический характер саморегуляции, всё еще не было исследований, которые фиксировали бы особенности изменения саморегуляции в реальном времени: например, феномен адаптации учащимися своих подходов во время выполнения задач.

Следующий этап, получивший название этап «Применения» (с 2000-х годов до настоящего времени), основное внимание уделял изучению функционирования процессов саморегуляции во время их использования подростками. Данная парадигма исследования, как раз раскрывает динамический и циклический характер процесса саморегуляции. Микроаналитический подход позволяет в режиме реального времени проанализировать и дать описание поведению и когнитивной активности старшеклассников при выполнении учебных задач. Подобная интеграция стала фундаментом для изучения саморегуляции конкретно учебной деятельности [12]. На данном этапе множество исследований направлены на изучение эффекта отсрочки удовлетворения, которая необходима для саморегуляции, так как позволяет обучающимся ставить и преследовать сложные, но полезные долгосрочные цели и эффективно справляться с кратковременными отвлекающими факторами. Подобные исследования уже доказали, что именно мотивация имеет наибольшее значение, чем сама постановка цели. Мотивационный фактор может повлиять на вероятность того, достигнет ли обучающийся цели или откажется от нее. [17] Немаловажную роль здесь играют эмоции, управление ими и поддержание активности для достижения цели. В этот период продолжают исследования, направленные на изучение когнитивных проблем. Обучающиеся могут развивать навыки саморегуляции учебной деятельности, повышать свою академическую успеваемость, но всё зависит от личностных и аффективных процессов. Большинство последних исследований,

которые посвящены саморегуляции как процессу и саморегуляции учебной деятельности демонстрируют необходимость обратить внимание на взаимосвязь личностных и этических факторов.

А. Каплан, И. Фестингер и М. Моргулис утверждают, что для обучающихся мотивационные конструкты и стратегии саморегуляции интегрированы в психологические конструкты, используемые в ситуациях достижения. По их словам, это "всеобъемлющая психологическая структура или социально-когнитивная схема, которая включает в себя цель участия в задании и поведение, воспринимаемое как шаги для ее достижения". Также авторы утверждают: «Использование определенных стратегий саморегуляции следует считать неотделимым от характера поставленных целей.» Соответственно, "мотивационные цели деятельности и стратегии регуляции могут быть интегрированы в конструкцию "цель-стратегия": позиционированную динамическую сеть мотивационных причин, мотивационных целей и стратегий вовлечения для выполнения конкретной задачи".

Таким образом, обучающиеся с "высокой саморегуляцией" подходят к решению учебных задач осознанно и уверенно, активно ставят цели и строят планы по достижению этих целей. В целом западные исследования проблем саморегуляции развивались параллельно с отечественной.

Прежде чем подойти к изучению основных научных подходов к изучению саморегуляции, отстаиваемых отечественными исследователями, стоит отметить, что существует еще одно педагогическое направление по изучению общеучебных и организаторских умений (Д.В. Татьянченко, С.Г. Воровщиков, Н.А. Заграничная, Г. Маршанова) [8]. Этот подход продолжает развиваться при том, что подход А.Г. Асмолова является доминирующим подходом, предложенным и используемым в исследованиях по изучению данного феномена [3]. В отечественных исследованиях рассматривался системный подход к деятельности, результатом чего стала известная концепция развития универсальных учебных действий (УУД), которая лежит в основе ФГОС, разрабатывалась с учетом системно-деятельностного подхода [1]. Как уже упоминалось выше, в отечественной

педагогике и психологии ряд компонентов этого понятия соотносится с понятием «метакогнитивные навыки». В утвержденных в 2021 г. федеральных государственных образовательных стандартах метапредметные результаты определяются как «...совокупность познавательных, коммуникативных и регулятивных универсальных учебных действий, а также уровень овладения междисциплинарными понятиями познавательных, коммуникативных и регулятивных универсальных учебных действий, а также уровень овладения междисциплинарными понятиями». Метапредметные результаты «отражают способность обучающихся использовать на практике универсальные учебные действия, составляющие умение овладевать:

- учебными знаково-символическими средствами, являющимися результатами освоения обучающимися программы основного общего образования, направленными на овладение и использование знаково-символическими средствами (замещение, моделирование, кодирование и декодирование информации, логические операции, включая общие приемы решения задач) (далее – универсальные учебные познавательные действия);

- учебными знаково-символическими средствами, являющимися результатами освоения обучающимися программы основного общего образования, направленными на приобретение ими умения учитывать позицию собеседника, организовывать и осуществлять сотрудничество, коррекцию с педагогическими работниками и со сверстниками, адекватно передавать информацию и отображать предметное содержание и условия деятельности и речи, учитывать разные мнения и интересы, аргументировать и обосновывать свою позицию, задавать вопросы, необходимые для организации собственной деятельности и сотрудничества с партнером (далее – универсальные учебные коммуникативные действия);

- учебными знаково-символическими средствами, являющимися результатами освоения обучающимися программы основного общего образования, направленными на овладение типами учебных действий, включающими способность принимать и сохранять учебную цель и задачу, планировать ее реализацию, контролировать и оценивать свои действия, вносить соответствующие

коррективы в их выполнение, ставить новые учебные задачи, проявлять познавательную инициативу в учебном сотрудничестве, осуществлять констатирующий и предвосхищающий контроль по результату и способу действия, актуальный контроль на уровне произвольного внимания (далее – универсальные регулятивные действия)» [25].

ФГОС, расшифровывая содержание регулятивных УУД, включает в них умения самоорганизации, самоконтроля, умение делать выбор и брать ответственность за решение. «Овладение системой универсальных учебных регулятивных действий обеспечивает формирование смысловых установок личности (внутренняя позиция личности) и жизненных навыков личности (управления собой, самодисциплины, устойчивого поведения)». Таким образом, школе необходимо развивать у обучающихся навыки саморегуляции, как в целом, так и касательно учебной деятельности. [5]

По мнению Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова важнейшим признаком развитости навыка саморегуляции учебного процесса является формирование адекватной самооценки обучающимся своих учебных действий, но без усилий со стороны педагогов добиться этого не представляется возможным. [29]

С именами О.А. Конопкина, Н.Ф. Кругловой, В.И. Моросановой, А.К. Осницкого связан структурно-функциональный подход, суть которого, по мнению исследователей в том, что саморегуляция психической активности - это системно организованный процесс по построению, поддержанию и управлению всеми видами и формами активности, которые направлены на достижение личностью поставленных целей. О.А. Конопкин выделял несколько элементов, которые являются составляющими осознанной саморегуляции. Среди них - принятая цель, осознаваемая модель значимых факторов, программа действий для достижения цели, осознанные критерии для определения достижения цели, контроль и оценка результатов, а также вывод о целесообразности изменения системы саморегуляции деятельности [14].

В работах А.К. Осницкого был изучен психологический феномен - регуляторный опыт. Согласно автору, формирование субъектности взаимосвязано

с регулятивным опытом, который представляет собой динамическую подсистему целостного опыта личности [20]. Такой опыт включает информацию о внешнем и внутреннем мире, полученную непосредственно чувственным и опосредствованным путем. Он также наполнен личностным смыслом и определяет направленность активности человека. Специфика опыта определяется связью его содержания с процессами регуляции деятельности и саморегуляции собственных усилий человека.

Другая школа, относящаяся к структурно-функционалистской, связана с именем В.И. Моросановой. Сама Моросанова использует термины "различие" и "субъективность" для описания современных методов исследования. Методологической базой этих подходов является различие между понятиями "субъект" и "личность" [15]. Моросанова использует термин "субъект" в том же смысле, что и термин "личность". Эти понятия относятся к различным аспектам личности человека, которые "взаимодействуют друг с другом и формируют свои проявления в собственном мире и поведении этого человека. Субъектная переменная - от характеристик уровня саморегуляции и активности для достижения цели - и личностная переменная - от содержания цели деятельности - придают индивиду своеобразие в средствах ее достижения" [16]. Также были выполнены многочисленные исследования отдельных аспектов формирования саморегуляции: изучались возрастные особенности саморегуляции учебной деятельности у обучающихся, личностные компоненты саморегуляции. По словам Моросановой, новый этап научной школы состоит в том, что существует взаимосвязь подходов, которые опираются на изучение личностных и процессуальных характеристик саморегуляции, что, в свою очередь, дает возможность рассматривать поведение в совокупности, как функцию когнитивных и мотивационных и других индивидуальных факторов, и психологической значимости этой деятельности для субъекта, рассмотрению саморегуляции как ресурса.

Для А.К. Осницкого субъектные характеристики определяют высший уровень саморегуляции, который в основном связан с самоопределением и

самокоррекцией позиции субъекта по отношению к социальным нормам и к социальным группам, с планированием в общих чертах своей деятельности (приблизительная постановка целей, списка коммуникантов, учет результативности разных видов деятельности, интеграция их в самосознании личности). На подход автора опирался и Г.М. КОРТУНОВ. Регулятивные умения, по его определению, представляют собой способность обучающихся регулировать свою учебную деятельность в соответствии с определенными правилами, не достигнув еще автоматизма. В этот набор входят целеполагание, планирование, прогнозирование, контроль, коррекция, оценка и самооценка, а также рефлексия.

Представители структурно-функционального подхода также внесли существенный вклад в изучение феномена саморегуляции. Это направление уделяет приоритетное значение волевому компоненту в процессах регуляции. В.И. Селиванов провел ряд работ, посвященных анализу проблем воспитания воли с точки зрения диалектико-материалистического, психологического и педагогического подходов.

С современным контекстом исследований соотносятся труды А.В. Быкова и Т.И. Шульги, которые были посвящены изучению волевой регуляции. Наиболее известной работой авторов является «Воспитание воли школьника» (1954) и более поздняя «Воля и ее воспитание» (1976). Т.И. Шульга выделяет три звена процесса регуляции: мотивационно-побудительное, исполнительское и оценочно-результативное. По мнению исследователя, волевая регуляция является самой основополагающей формой регуляции. Таким образом, проблема формирования наиболее эффективного способа регуляции переходит в проблему поиска наиболее эффективного способа волевой регуляции. Согласно этой логике, старшеклассники должны сталкиваться с ситуациями, в которых их побуждают к саморегуляции, и учиться осуществлять эту саморегуляцию [26].

Саморегуляция учебной деятельности — это одна из ключевых проблем, которую изучает А.В. Зобков, известный российский психолог. Он провел серию исследований, посвященных этой теме, и его взгляды на этот вопрос не могут быть отнесены к какой-либо научной школе. В своей работе он определяет

саморегуляцию учебной деятельности как психологический уровень регуляции, основанный на внутренних и внешних ресурсах, которые личность интегрирует для обеспечения эффективности и надежности своей учебной деятельности. Однако, в другой работе, А.В. Зобков определяет саморегуляцию учебной деятельности как систему самоорганизации личностью своего поведения, направленного на самообучение и самовоспитание. На основе работ автора можно сделать вывод, что саморегуляция играет важную роль в учебной деятельности. Внешние и внутренние ресурсы помогают субъекту обеспечить эффективность своей работы, а самоорганизация поведения позволяет личности достигать целей и развиваться, не зависимо от внешних условий. Таким образом, исследования А.В. Зобкова дополняют и расширяют существующие научные теории, и показывают, что важность саморегуляции в учебной деятельности не может быть недооценена [9].

Согласно А.В. Зобкову, самооценка является одним из ключевых элементов саморегуляции учебной деятельности. Но это не единственный компонент, который играет важную роль в этом процессе. Наравне со самооценкой, автор выделяет еще несколько компонентов саморегуляции, такие как самостоятельность, инициативность, рефлексия, самоконтроль и самоанализ.

Ю.Н. Кулюткин считает, что одной из важнейших тенденций современного образования является формирование рефлексивной культуры школьников. В некоторых трудах автора рефлексия рассматривается как синоним понятия "саморегуляция" и итоговый этап деятельности. Соглашаясь с такой позицией в некоторых случаях, мы считаем, что необходимо уточнить, что рефлексия является основой саморегуляции, которая обеспечивает ее развитие и усиление. При этом стоит отметить, что рефлексивная культура обучающихся может быть сформирована только при условии постоянной практики и упорного труда. Важно помнить, что рефлексия не ограничивается лишь анализом прошлых действий, но также предполагает способность планировать и прогнозировать будущие действия на основе прошлого опыта. Кроме того, рефлексивная культура имеет важное значение для личностного роста и развития старшеклассников, так как она

помогает им осознать свои сильные и слабые стороны, понять собственные потребности и научиться эффективно управлять своей жизнью.

Таким образом, при анализе литературы нами была обнаружена необходимость в изучении уровня развития рефлексивности у обучающихся, так как подавляющее количество авторов говорит о том, что рефлексивность является одной из важнейших составляющих понятия саморегуляции учебной деятельности. Развитие рефлексии в учебной деятельности способствует формированию всех компонентов саморегуляции.

1.2. Психологические особенности старшего подросткового возраста и особенности развития навыков саморегуляции учебной деятельности обучающихся 10 классов

Старший подростковый возраст – период индивидуальной жизни, связанный с развитием навыка практически соотносить цели, средства и условия для решения задач строительства собственной жизни. По мнению различных авторов подростковый возраст колеблется от 10 до 17 лет, а юношеский большая часть исследователей в своих работах выносит на промежуток от 17 до 21 года. В нашей работе возраст испытуемых, школьников колеблется от 16 до 17 лет [7].

Старшеклассники пытаются найти свое место в мире и обычно это сопровождается напряженным состоянием. Связано это в том числе и с появлением целей и потребностей, которые получится удовлетворить только в будущем. Данный период протекает у всех по-разному, и если старший подростковый возраст протекает нормально, то обучающиеся имеют хорошие отношения с учителями и родителями и получают удовольствие от размеренной жизни, при этом они могут быть менее самостоятельными и в какой-то степени пассивными в своих интересах и постановках целей. Напротив, подростки, переживающие этот период более бурно самостоятельнее в принятии решений и действий в сложных ситуациях. Также в работах некоторых авторов выделяются ещё два варианта развития. Один из которых характеризуется резкими переменами, которые контролируются благодаря развитому уровню саморегуляции и не вызывают внезапных эмоциональных срывов. Такие подростки рано ставят жизненные цели и настойчиво идут к их достижению, но имеют сложности в развитии эмоциональной сферы. Второй вариант, в свою очередь, характеризуется трудностями в поиске жизненного пути, периодом, когда старшекласснику не хватает уверенности в себе и своих силах, а также знаний о собственной личности, рефлексии. Такой подросток может отвергать ценности родителей, но при этом не иметь своих очерченных ценностей и установок. [21]

Одним из важнейших приобретений старшего подросткового возраста является построение жизненного плана. Это приобретение совмещает в себе не только результат, к которому идёт старшеклассник, но и средства достижения этой цели, необходимые ресурсы и рефлексия. Российский социолог И.С. Кон в своих работах писал: «В содержании планов существует ряд противоречий. В своих ожиданиях, связанных с будущей профессиональной деятельностью и семьёй, юноши и девушки достаточно реалистичны. Но в сфере образования, социального продвижения и материального благополучия их притязания зачастую завышены»

Чем старше подросток, тем больше различий он находит между собой и своими ровесниками и осознание этих различий стоит у истоков понимания окружающих людей. Старшеклассник приходит к абсолютно новому уровню развития сознания и вот, что происходит на этом этапе:

- Внутренний мир подростка приобретает уникальность;
- Подросток активно стремится к самопознанию;
- Стабилизируется самооценка подростка;
- Появление устойчивой личной ответственности за свое будущее.

Но помимо приятных приобретений данный возраст характеризуется еще и кризисом. Старшим подросткам свойственна чувствительность, перемены настроения, боязнь насмешек, что вследствие, может привести к снижению самооценки. В основном это стабилизируется со временем, но некоторые старшеклассники всё-таки нуждаются в психологической поддержке. Обычно это связывают именно с гормональными изменениями в организме подростка, которые сопровождаются тревожными состояниями, напряжением, раздражительностью и конфликтными ситуациями [22].

Данный сензитивный период характеризуется фундаментальными изменениями, которые не могут объясняться только гормональной перестройкой, по большей мере они связаны с новой Я-концепцией (анализ и переоценка своих способностей, умений и навыков, друзья, любовь). Вместе с этим начинает проявляться и подростковый негативизм, который связан с повышением самооценки, отсюда подросток сталкивается с тем, что завышает свои стремления,

которые временно не могут быть удовлетворены из-за недостатка независимости. Отсюда появляются конфликты с родителями, учителями, друзьями, в то же время и стремление к самостоятельности, общению со взрослыми людьми, обретшими независимость. Это проявляется в:

- Старшеклассник погружается в размышления и сомнения;
- Постоянно обдумывает своё будущее, чем будет заниматься, как будет жить;
- Желает стать независим, сепарироваться от родителей, с целью укрепления чувства личности;
- Активно задумывается о профессиональном самоопределении, что сопровождается тревогой.

Именно в подростковом возрасте формируется смыслообразующая активность (личностная интерпретация человеком своего способа жизни, включающая представление о собственном месте в обществе).

Исследования зарубежных подростков указывают на то, что саморегуляция современных подростков достаточно развита и может поддерживать реализацию достаточно широкого спектра проектов; Е.В. Толбатова подчеркивает, что развитие саморегуляции в подростковом возрасте зависит именно от развития рефлексии. Она отмечает. Подростковый возраст связан с глубоким развитием внутреннего мира и самосознания [23].

В целом, самооценка в этот период относительно стабильна, а способность к саморегуляции возрастает. В то же время подросткам часто не хватает социального опыта для преодоления травмы. Различия между идеальным "я" и реальным "я" также достаточно типичны. Профессиональное самоопределение происходит в подростковом возрасте, но оно часто бывает предварительным. Во время перехода от детства к подростковому и юношескому возрасту возрастает самокритичность. Советский психолог К.К. Платонов утверждал, что данный период характеризуется формированием «минимума социальной зрелости». Мы можем назвать обучающегося саморегулируемым при условии, что он может выдвинуть цель, осознает средства, которые необходимы для её достижения, может отслеживать

свой прогресс, а достижение одной цели непременно переходит к постановке новой.

Во время всего учебного процесса должно происходить развитие навыков саморегуляции для того, чтоб обучающийся мог самостоятельно получать знания и умения. Всё это раскрывается во взаимодействии педагогов и обучающихся, где первые воздействуют не столько на интеллектуальный компонент, сколь на нравственность, эмоционально-волевою и организационно-деятельностную сферы личности подростка. Это и будет побуждать старшеклассников к самостоятельному получению знаний, к саморегуляции своих учебных действий.

Также необходимо выделить некоторые способы саморегуляции учебной деятельности:

- Развитие субъектности у обучающихся, развитие в них уверенности и автономности, например, с помощью тренингов
- Развитие последовательности саморегуляции, начиная от постановки цели, заканчивая осуществлением;
- Совместная работа педагога и обучающегося, где первый может выступить в роли референтного взрослого, способного направить обучающегося в «правильное русло»;
- Внедрение обучающихся в новую среду, где они могли бы освоить различные виды деятельности.

Формирование личности старшеклассника происходит как раз благодаря учебной деятельности, ведь в ее процессе подростки овладевают не только когнитивными знаниями, но и получают навык непрерывного образования, которое приводит к совершенству выполняемой работы, где усвоение знаний происходит за счёт креативного, самостоятельного и даже где-то спонтанного подхода к преобразованию изученного, что имеет прямую взаимосвязь с достижением учебных целей и является фундаментом для навыков саморегуляции учебных действий.

На данном этапе в школах не реализуется должного взаимодействия между обучающимся и педагогом. Обычно активность проявляют только учителя, что

является глобальной ошибкой. Процесс обучения должен происходить за счёт совместных усилий, чему способствует субъектная позиция старшеклассников, которую можно и нужно развивать в процессе всего обучения.

Таким образом, мы понимаем, что без субъектной позиции у обучающихся активного включения в учебный процесс быть не может. Это связано в том числе и с тем, что педагоги не обладают необходимыми способами, методами и технологиями для развития у старшеклассников навыка саморегуляции. Впоследствии, всё это приводит к тревожным состояниям, страху перед выступлениями, экзаменами и т.п. Поэтому мы предполагаем, что необходимо разработать и реализовать развивающую программу, направленную на развитие навыков личностной саморегуляции учебной деятельности у обучающихся 10 классов, в которой будут использованы практические упражнения направленные на: рефлексию своей учебной деятельности, осознание границ своих возможностей, постановку целей в образовательной деятельности [30].

Выбор развивающей программы с элементами тренинга обусловлен тем, что такие программы направлены на более обширное раскрытие личностного потенциала старшеклассников, а также на развитие их социально-психологических навыков, в том числе саморегуляции. Занятия с элементами тренинга будут способствовать регуляции эмоциональных состояний старших подростков.

Выводы по главе 1

В результате изучения и обобщения различных научных взглядов на исследуемую нами проблему можно выделить следующие важные положения.

В трудах многих исследователей определения понятий «Саморегуляция» и «Саморегуляция учебной деятельности» не имеет сильных различий, поэтому для себя мы вывели наиболее всеобъемлющие:

Саморегуляция - системно организованный психический процесс по инициации, построению, поддержанию и управлению всеми видами и формами внешней и внутренней активности человека, непосредственно направленных на достижение принимаемых человеком целей. (О.А. Конопкин, Н.Ф. Круглова, В.И. Моросанова, А.К. Осницкий, Н.О. Сипачев)

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. (А.В. Зобков)

Нам удалось выявить психолого-педагогические особенности старшего подросткового возраста и на основании этого прийти к выводу о том, что данный период является очень сложным, так как именно в нём подросток за короткий промежуток времени проходит через ряд фундаментальных изменений, сопровождающихся различными противоречиями. Конкретно это период характеризуется активным формированием представлений о своём будущем, профессиональным самоопределением, анализом своих способностей.

Анализ психолого-педагогической литературы дал нам возможность выявить способы развития навыков саморегуляции учебной деятельности. Подросток сталкивается с рядом проблем и противоречий и для благополучного формирования данных навыков и жизненного плана он должен обладать рефлексией, уметь определять не только результат своей учебной деятельности, но и средства, необходимые для его достижения.

ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ САМОРЕГУЛЯЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ 10 КЛАССОВ

2.1. Диагностические методики изучения степени развития навыков личностной саморегуляции учебной деятельности у обучающихся 10 классов

Наше исследование было организовано следующим образом:

Констатирующий этап – первичная диагностика всех участников.

Формирующий – разработка и апробация психолого-педагогической программы формирования личностной саморегуляции у старшеклассников.

Контрольный – проведение повторной диагностики, анализ эффективности программы.

Выборка была представлена обучающимися 10 класса школы № 150.

Две группы испытуемых состояли из старшеклассников в возрасте 16 лет в количестве 30 человек.

Первая (контрольная) группа – 21 человек, обучающиеся 10 класса, которые обладали достаточным уровнем развития навыков саморегуляции.

Вторая (экспериментальная) группа – 9 человек, у которых при первичной диагностике была выявлена низкая степень развитости навыков саморегуляции.

Описание выборки: исследование проводилось на базе МАОУ СШ №150 среди обучающихся 10 классов. Выборка является доступной, так как участие принимали только обучающиеся выразившие желание пройти исследование. В общей сумме, в исследовании было задействовано 30 учеников из всей параллели 10 классов.

Таблица 1 — Социально-демографические характеристики выборки.

Пол	%
Женский	47%
Мужской	53%
Всего:	100%

В исследовании были использованы следующие диагностические методы:

1. Опросник «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ) В.И. Моросановой. (бланк опросника находится в Приложении А)

Цель: диагностика развития индивидуальной саморегуляции и ее индивидуального профиля, включающего различные показатели.

Область применения: с 14 лет

Опросник состоит из 46 утверждений и определяет 7 шкал.

Инструкция: «Мы предлагаем некоторые высказывания об особенностях вашего поведения. Вам необходимо прочитать каждое высказывание и выбрать один из возможных ответов: «Верно», «Пожалуй, верно», «Пожалуй, неверно», «Неверно». В данном опроснике нет правильных или неправильных ответов»

В нашем исследовании мы будем учитывать только 7 шкалу «Общий уровень саморегуляции».

У респондентов с высоким уровнем саморегуляции отмечается самостоятельность, гибкость и адекватность реакций на изменяющиеся условия. Такой подросток выдвигает и достигает цели более осознанно, обладает уверенностью, а также более успешно овладевает различными видами активности.

Испытуемые с низким уровнем саморегуляции напротив чувствуют себя менее уверенно и самостоятельно, они более зависимы от мнения окружающих людей, им тяжело поставить цель и часто они не задумываются о средствах достижения подобных целей.

2. Интервью «Три Я» с целью определения рефлексивности старшеклассников в учебной деятельности (модифицированная методика М. Битяновой «Три цвета личности») (бланк интервью находится в Приложении Б.)

Цель: анализ уровня рефлексии старшеклассников в образовательной деятельности.

Область применения: 10-11 класс

Инструкция: «Вам необходимо в форме интервью закончить 3 предложения: «Я как все...», «Я, как некоторые...» и «Я единственный...», опираясь на вашу учебную деятельность, успехи и неудачи в обучении, а также на ваше самоощущение в образовательном процессе.»

Благодаря данной форме интервью можно выяснить, как старшеклассник ощущает себя в процессе обучения, может ли он отделить себя от сверстников и выделить свои личные учебные достижения и неудачи, рефлексировать свою учебную деятельность.

2.2. Анализ результатов эмпирического исследования уровня развития навыков саморегуляции у обучающихся 10 классов

Перейдём к анализу результатов диагностического исследования общего уровня саморегуляции обучающихся 10 классов.



Рисунок 1 — Результаты диагностики общего уровня саморегуляции по опроснику «Стиль саморегуляции поведения»

Каждый обучающийся получил лист А4 с текстом опросника. Перед началом опроса нами была зачитана инструкция: «Мы предлагаем некоторые высказывания об особенностях вашего поведения. Вам необходимо прочитать каждое высказывание и выбрать один из возможных ответов: «Верно», «Пожалуй, верно», «Пожалуй, неверно», «Неверно». В данном опроснике нет правильных или неправильных ответов». На выполнение задания у подростков ушло около 25 минут. Сложностей при выполнении ни у кого не возникало. В нашем исследовании учитывалась только 7 шкала «Общий уровень саморегуляции».

По результатам исследования общего уровня саморегуляции обучающихся 10 классов, было выявлено, что большая часть респондентов (15 обучающихся (50%)) имеет средний уровень саморегуляции, что проявляется в неумении анализировать условия и выделять наиболее значимые для достижения поставленной цели, выбирать способы действий и организовывать их

последовательную реализацию, оценивать промежуточные и конечные результаты деятельности, подбирая для этого наиболее подходящие критерии оценки.

Высокий уровень саморегуляции был выявлен у 10 респондентов (33,3%). Респонденты с высоким уровнем саморегуляции отмечается самостоятельность, гибкость и адекватность реакций на изменяющиеся условия. Такой подросток выдвигает и достигает цели более осознанно, обладает уверенностью, а также более успешно овладевает различными видами активности.

Низкий уровень был выявлен всего лишь у 5 респондентов (16,6%). У испытуемых с низкими показателями по данной шкале потребность в осознанном планировании и программировании своего поведения не сформирована, они более зависимы от ситуации и мнения окружающих людей. У таких испытуемых снижена возможность компенсации неблагоприятных для достижения поставленной цели личностных особенностей, по сравнению с испытуемыми с высоким уровнем регуляции.

Таблица 2 — Результаты диагностики рефлексивности с помощью интервью «Три Я».

Вопрос	Наиболее часто встречающаяся категория ответов	Частота
Я как все...	Переживания, связанные с экзаменом	0,43
	Неумение распределять своё время и ресурсы	0,16
	Желание добиться успеха в учебной деятельности	0,16
	Некачественное выполнение учебных заданий в связи с усталостью	0,23
Я как некоторые	Любовь к творческой, проектной деятельности	0,23
	Переживания о будущем	0,4
	Страх в проявлении себя на занятиях	0,23
	Выделение конкретных дисциплин и наук, к которым проявляется явный научный интерес	0,13
Я единственный	Затруднения в ответе	0,43
	Активное участие на уроках	0,3

	Желание получать знания	0,13
	Понимание необходимости в обучении	0,13

По очереди с каждым добровольцем было проведено короткое интервью, состоящее из трех незаконченных предложений. Данная процедура заняла приблизительно два с половиной часа. Никаких трудностей в общении с подростками не возникало, все отвечали на вопросы открыто и развернуто. Все ответы обучающихся на каждый вопрос мы разделили на категории, состоящие из часто встречающихся, схожих ответов.

На вопрос «Я, как все..?» подросткам было проще всего ответить, что говорит о том, что испытуемые с легкостью могут найти сходства друг с другом. Самой часто встречающейся категорией в данном вопросе стала категория «Переживания, связанные с экзаменом». Испытуемые считают, что это актуальная и очень серьезная проблема, стоящая перед ними и их сверстниками. Также обучающиеся выделяли усталость, связанную с высокой нагрузкой в школе, и определяли это как актуальную проблему своего возраста.

На вопрос «Я, как некоторые..?» наиболее часто встречающейся категорией стали переживания о будущем. Здесь подростки описывали свой страх перед будущим, которое ждёт их после выпуска. Высказывали сомнения по поводу успешного поступления в ВУЗ и поиска своего призвания, переживали, что им так и не удастся найти работу своей мечты и удачно построить карьеру. Еще одной категорией ответов стала «Любовь к творческой и проектной деятельности». Здесь обучающиеся объясняли свой ответ тем, что в 10 классе им очень не хватает проектной деятельности, творческих заданий, а также отмечали, что не всем сверстникам нравится такая деятельность, поэтому именно такой ответ они посчитали правильным на поставленный вопрос.

Заключительный вопрос «Я единственный..?» мы посчитали одним из важнейших, так как именно он показывает, как старшеклассник видит себя среди сверстников, какие качества выделяют его среди других в учебе. На этот вопрос большая часть обучающихся затруднялась ответить. Чаще всего обучающиеся отмечали, что они самые обычные ученики, которые посещают уроки, получают

оценки, готовятся к экзаменам и не выделяются. Остальные подростки отмечали, что они единственные среди сверстников, кто активно участвует на уроках, получает знания ради самих знаний, а не оценок и одобрения, а также понимают необходимость получения среднего общего образования.

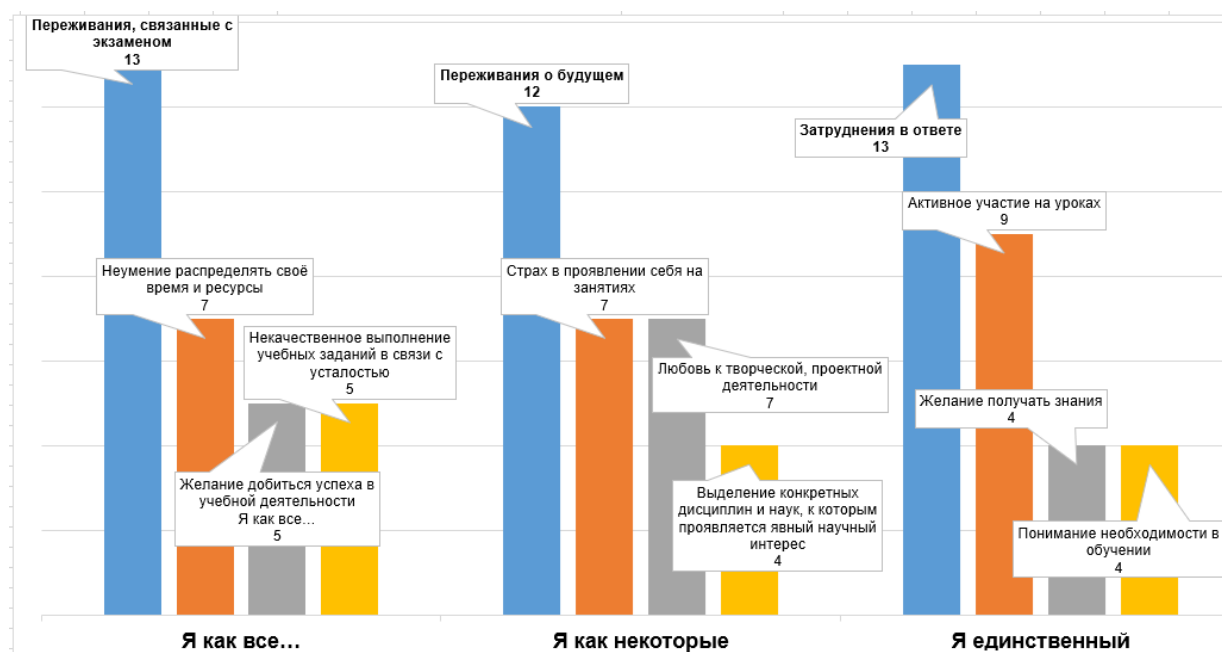


Рисунок 2 — Интервью «Три Я»

Анализируя Рисунок 2, стоит отметить конкретные тенденции сформированности рефлексивности у обучающихся 10 классов. На вопрос «Ты как все...» наиболее часто встречались ответы, связанные с переживаниями перед ЕГЭ, доля ответов составила 0,43 от общего значения. На вопрос «Ты, как некоторые» респонденты чаще отмечали свой страх перед будущим, которое ожидает их после школы, доля составила 0,4. На заключительный и самый показательный для нас вопрос «Ты единственный..», подростки затруднялись ответить, доля ответов также составила 0,43. Им было сложно выделить себя среди одноклассников, среди параллельных классов. Многие подмечали, что за 10 лет школьной жизни им так и не удалось выделиться в учебной деятельности. Себя они часто называют типичными учениками, которые просто посещают уроки. Осознание своих особенностей помогает старшекласснику независимо от чужого

мнения оценить свои результаты, более подробно распланировать действия, необходимые для достижения цели.

Если опираться на работы других исследователей, то можно сделать вывод о том, что в 10 классе обучающиеся действительно активно задумываются о своем будущем, испытывают переживания, связанные с ним, беспокоятся о предстоящих экзаменах, а также испытывают трудности в грамотном распределении своего времени и ресурсов. В исследованиях Калашниковой Ю.О. у 45% старших школьников сформированность индивидуальной системы осознанной саморегуляции деятельности находится на среднем уровне, что предполагает или недостаточно высокий уровень развития отдельных регуляторных процессов или недостаточную реализацию какого-либо функционального компонента саморегуляции, что может существенно ограничивать эффективность выполнения самых разных видов деятельности.

В исследованиях Кожиновой О. В. и Чибисковой О. В. одной из основных причин, мешающих старшеклассникам учиться – является повышенная утомляемость, о чем заявили 80% респондентов. В нашем же исследовании это частично подтверждается, старшеклассники отмечают, что они сильно устают и это типичное состояние для них и их одноклассников. Исследования Горбунова К. Г. и Греховой А. П. установили, что у 73% старшеклассников существуют трудности с выбором средств достижения целей. также показывают, что общий уровень саморегуляции находится на среднем уровне, что говорит о необходимости работать над этой проблемой и развивать у обучающихся навыки личностной саморегуляции.

Все это подтверждает необходимость проведения дополнительной развивающей работы с группой обучающихся, которые имеют трудности с саморегуляцией учебной деятельности.

2.3. Развивающая программа, направленная на формирование навыков саморегуляции в учебной деятельности

Как было сказано выше, субъектность играет важнейшую роль в развитии навыков саморегуляции учебной деятельности. Она позволяет обучающемуся самообучаться, самовоспитываться, креативно подходить к решению проблем и т.п. Мы считаем, что субъектность нужно развивать с самого начала обучения, а старший подростковый возраст и вовсе является для этого сенситивным периодом, в который работать над этим необходимо более усердно. В раннем юношеском возрасте наиболее эффективным способом развития саморегуляции является психологический тренинг. Данная форма работы имеет определенные преимущества при работе со старшеклассниками, так как является групповой, предоставляет учащимся возможность активно общаться друг с другом, обмениваться опытом, обсуждать волнующие вопросы, открыто выражать свое мнение.

Название программы: «Всё в моих руках»

Цель: создать условия для развития навыков личностной саморегуляции учебной деятельности у обучающихся 10 классов, посредством реализации занятий с элементами тренинга.

Задачи:

- актуализация интереса обучающихся к учению и учебной деятельности;
- развитие умений, связанных с постановкой целей в образовательной деятельности
- развитие навыков саморегуляции учебной деятельности;
- повышение уровня сформированности рефлексивности старшеклассников (в том числе, осознание границ своих возможностей).

Целевая группа: обучающиеся 10 класса

Форма работы: групповая, занятия с элементами тренинга.

Принципы:

1. Принцип системности. Развивающая программа систематизирована и структурирована, является готовым цельным материалом по работе со старшеклассниками.

2. Принцип возрастосообразности. Данный принцип позволяет учесть возрастные и психологические особенности старших подростков.

3. Принцип личностного подхода. Ориентация на личность обучающихся – как основная идея, отраженная в задачах программы.

4. Принцип интерактивного обучения. Применяемые во время занятий методы и технологии должны создавать условия, при которых дети занимают активную позицию в процессе получения знаний.

5. Принцип последовательности. Все занятия в программе имеют логическую последовательность и завершенность.

Программа психологического тренинга состоит из трёх блоков:

- Вступление – цель блока, заключается в установлении контакта со старшеклассниками, обсуждение целей и задач программы, планирование деятельности, обсуждение особенностей тренинговой работы. (1 занятие)
- Основная часть – цель данного блока заключается как раз в развитии всех необходимых навыков саморегуляции учебной деятельности. (8 занятий)
- Заключение – целью данного блока является рефлексия. Вместе с обучающимися необходимо проанализировать проделанную работу, закрепить полученные навыки. (1 занятие)

Продолжительность одного занятия – 1 час.

Методы: беседа, информирование, проективные методики, занятия с элементами тренинга.

Таблица 3 — Тематический план коррекционно-развивающей программы.

№	Тема занятия	Содержание
Ориентировочный блок		

1	Знакомство	Обсуждение целей и задач программы, а также принципов тренинговой работы Упражнение «Вы обо мне не знали» Упражнение «Визитка» Упражнение «Взаимные презентации»
2	Что такое саморегуляция?	Мини-лекция «Что такое саморегуляция?» Разговор об особенностях этого свойства, необходимости его развития. Просмотр короткометражного фильма по теме.
Развивающий блок		
3	Способы саморегуляции	Комплекс упражнений для саморегуляции: излишнем нервном возбуждении, усталости глаз, головной боли, общей усталости, утомлении, «энерговосстановительные» техники
4	Проектирование жизненного пути.	Мини-лекция о необходимости выбора жизненного пути Упражнение «Мои мечты» Упражнение «Три варианта»
5	Движение к цели	Упражнение «Путь к успеху» Упражнение «Цель, средства, результат» Упражнение «Привычка»
6	Креативное решение проблем	Упражнение «Смятый лист» Упражнение «Необычное решение» Упражнение «Несколько способов»
7	Самопрезентация	Мини-лекция о важности самопрезентации Упражнение «Это я» Упражнение «Моя сильная сторона»

		Игра «Кто из нас?»
8	Уверенность в себе	Упражнение «Я могу» Упражнение «Сила мысли» Упражнение «Стань уверенным»
Заключительный блок		
9	Обсуждение и закрепление полученных знаний и навыков, рефлексия	-
10	Проведение повторной диагностики	Проведение диагностических методик

Мы считаем, что после проведения программы будет необходимость в оценке ее результативности для более объективных выводов, поэтому подготовили таблицу с критериями оценки и их характеристиками, с помощью которой мы будем оценивать программу.

Таблица 4 — Оценка результативности программы

№	Критерий оценки	Характеристика
1	Проведение повторной диагностики	Сравнение результатов первичной и повторной диагностики, с целью отслеживания положительной динамики.
2	Анкета для обучающихся (вопросы анкеты находятся в Приложении В)	Вопросы, которые помогут оценить полезность и актуальность программы для обучающихся 10 классов

Таким образом после проведения программы, у нас будет возможность получить информацию об актуальности, необходимости и полезности нашей программы. Проведение успешной программы позволит нам развить на более высоком уровне навыки саморегуляции обучающихся 10 классов в учебной деятельности.

2.4. Результаты повторной диагностики

После реализации программы следовало провести повторную диагностику с целью фиксации положительной динамики, при её наличии. Нами повторно были проведены диагностические методики, представленные в параграфе 2.1. Перейдём к анализу результатов повторной диагностики исследования общего уровня саморегуляции обучающихся 10 классов.



Рисунок 3 — Повторная диагностика общего уровня саморегуляции обучающихся 10 классов.

По результатам повторного исследования общего уровня саморегуляции обучающихся 10 классов, была выявлена положительная динамика. Количество обучающихся с низким уровнем снизилось (было 5 стало 3). Количество обучающихся со средним уровнем снизилось также на 2 человека. По данным повторной диагностики 4 человека повысили уровень общей саморегуляции до высокого. Респонденты с высоким уровнем саморегуляции отмечают самостоятельность, гибкость и адекватность реакций на изменяющиеся условия. Такой подросток выдвигает и достигает цели более осознанно, обладает уверенностью, а также более успешно овладевает различными видами активности.

Таблица 5 — Результаты повторной диагностики рефлексивности с помощью интервью «Три Я»

Вопрос	Наиболее часто встречающаяся категория ответов	Частота
Я как все...	Переживания, связанные с экзаменом	0,33
	Неумение распределять своё время и ресурсы	0,23
	Желание добиться успеха в учебной деятельности	0,16
	Некачественное выполнение учебных заданий в связи с усталостью	0,16
Я как некоторые	Любовь к творческой, проектной деятельности	0,23
	Переживания о будущем	0,33
	Страх в проявлении себя на занятиях	0,13
	Выделение конкретных дисциплин и наук, к которым проявляется явный научный интерес	0,33
Я единственный	Затруднения в ответе	0,33
	Активное участие на уроках	0,23
	Желание получать знания	0,2
	Понимание необходимости в обучении	0,2

На вопрос «Я, как все..?» подросткам было проще всего ответить, что говорит о том, что испытуемые с легкостью могут найти сходства друг с другом. Самой часто встречающейся категорией в данном вопросе стала категория «Переживания, связанные с экзаменом». Испытуемые считают, что это актуальная и очень серьезная проблема, стоящая перед ними и их сверстниками. Также обучающиеся выделяли усталость, связанную с высокой нагрузкой в школе, и определяли это как актуальную проблему своего возраста. При повторной диагностике снизилась доля обучающихся, испытывающих серьёзные переживания по поводу предстоящих экзаменов, обучающиеся объясняли это тем, что у них довольно много времени на подготовку и если правильно распределить время, то они подготовятся и смогут успешно сдать экзамен. Примечательно, что количество обучающихся, утверждающих, что у них есть проблемы с распределением времени и ресурсов

увеличилось. Также снизилась доля ответов по показателю, связанному с усталостью при выполнении учебных задач, подростки объясняли это тем, что им стало проще контролировать себя, активизировать своё внимание и не отвлекаться на посторонние предметы.

На вопрос «Я, как некоторые..?» наиболее часто встречающейся категорией стали переживания о будущем. Здесь подростки описывали свой страх перед будущим, которое ждёт их после выпуска. При повторной диагностике ситуация незначительно улучшилась. По нашему мнению, этому поспособствовало дополнительное занятие, включенное в программу, посвященное профессиональному самоопределению.

Заключительный вопрос «Я единственный..?» мы посчитали одним из важнейших, так как именно он показывает, как старшеклассник видит себя среди сверстников, какие качества выделяют его среди других в учебе. На этот вопрос большая часть обучающихся затруднялась ответить, но при повторной диагностике, доля обучающихся, оставивших данный вопрос без ответа снизилась. Некоторые из тех, кто затруднялся ответить при первичной диагностике на повторном интервью заявляли, что им стало понятнее для чего именно они учатся и что им необходимо делать в ближайшем будущем, для успешного прохождения экзаменов и поступления в учебные заведения.

Выводы по главе 2

Главной задачей нашего исследования было выявить особенности и степень развитости навыков саморегуляции учебной деятельности у обучающихся 10 классов. Для диагностики нами были использованы следующие методики:

- Опросник «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ) В.И. Моросановой;
- Интервью «Три Я» с целью определения рефлексивности старшеклассников в учебной деятельности.

Исследование проводилось на базе МАОУ СШ №150 среди обучающихся 10 классов. Участие приняло 30 человек. В ходе работы никаких трудностей не возникло, испытуемые задавали уточняющие вопросы, но без проблем справлялись с поставленной перед ними задачей. Нам удалось провести все запланированные методики и обработать результаты.

По результатам первичной диагностики нами были обнаружено, что общий уровень саморегуляции и рефлексивность обучения у старших подростков преимущественно находится на низком и среднем уровне, что послужило поводом для разработки и реализации развивающей программы. Программа была полностью реализована и с целью оценки эффективности программы нами была проведена повторная диагностика.

В ходе повторной диагностики была замечена положительная динамика, отмечающаяся в повышении общего уровня саморегуляции, а также снижения таких аспектов, как переживания, связанные с экзаменами, страхи, связанные с выступлениями, выходами к доске и переживания о ближайшем будущем.

Заключение

Тема «Развитие навыков саморегуляции учебной деятельности у обучающихся 10 классов» безусловно является актуальной. Образование на этапе серьёзных изменений. Нынешняя социокультурная ситуация уделяет большее внимание к проблеме гуманитаризации образовательного процесса и обращается к личности обучающихся. Современное общество обращается к процессу саморегуляции как к важной функции личности и этот запрос полностью коррелируется с запросом обучающихся старшего подросткового возраста, которые стремятся к автономности в постоянно изменяющихся условиях жизни. При всём этом, анализ психолого-педагогической литературы показывает, что развитие у подростков навыков саморегуляции учебных действий практически не изучались, что подтверждает необходимость более глубокого изучения данного вопроса.

В ходе исследования нами были поставлены следующие задачи:

- Изучить психолого-педагогическую литературу и определить понятие «Саморегуляция учебной деятельности у обучающихся»;
- Выявить психологические особенности и способы развития навыков саморегуляции учебной деятельности у старших подростков;
- Провести исследование особенностей и степени развитости навыков саморегуляции учебной деятельности обучающихся 10 классов;
- Разработать и апробировать программу развития навыков личностной саморегуляции учебной деятельности обучающихся 10 классов;
- Проанализировать эффективность разработанной программы.

Для решения первых двух задач, нами была изучена и проанализирована психолого-педагогическая литература отечественных и зарубежных авторов.

Мы рассмотрели определения понятий «Саморегуляция» и «Саморегуляция учебной деятельности», предложенные различными авторами, а также вывели свои наиболее полные понятия, на которые опирались в течение всего исследования. Нами были изучены психолого-педагогические особенности старшего

подросткового возраста, а также способы развития саморегуляции учебной деятельности.

Для диагностики нами были использованы следующие методики:

- Опросник «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ) В.И. Моросановой;
- Интервью «Три Я» с целью определения рефлексивности старшеклассников в учебной деятельности.

По результатам первичной диагностики общего уровня саморегуляции обучающихся 10 классов, было выявлено, что большая часть респондентов (15 обучающихся имеет средний (50%) и низкий уровни (16,6) саморегуляции, что проявляется в неумении анализировать условия и выделять наиболее значимые для достижения поставленной цели, выбирать способы действий и организовывать их последовательную реализацию, оценивать промежуточные и конечные результаты деятельности, подбирая для этого наиболее подходящие критерии оценки. У таких испытуемых снижена возможность компенсации неблагоприятных для достижения поставленной цели личностных особенностей, по сравнению с испытуемыми с высоким уровнем регуляции. При первичной диагностике было выяснено, что у обучающихся 10 классов есть конкретные тенденции развитости рефлексивности. На вопрос «Ты как все...» наиболее часто встречались ответы, связанные с переживаниями перед ЕГЭ, доля ответов составила 0,43 от общего значения. На вопрос «Ты, как некоторые» респонденты чаще отмечали свой страх перед будущим, которое ожидает их после школы, доля составила 0,4. На заключительный и самый показательный для нас вопрос «Ты единственный..», подростки затруднялись ответить, доля ответов также составила 0,43. Им было сложно выделить себя среди одноклассников, среди параллельных классов.

Полученные нами данные послужили поводом для разработки и реализации развивающей программы. Программа была полностью реализована и с целью оценки эффективности программы нами была проведена повторная диагностика.

В ходе повторной диагностики была замечена положительная динамика, отмечающаяся в повышении общего уровня саморегуляции, а также снижения

таких аспектов, как переживания, связанные с экзаменами, страхи, связанные с выступлениями, выходами к доске и переживания о ближайшем будущем. Количество обучающихся с низким уровнем снизилось (было 5 стало 3). Количество обучающихся со средним уровнем снизилось также на 2 человека. По данным повторной диагностики 4 человека повысили уровень общей саморегуляции до высокого.

При повторной диагностике уровня развитости рефлексии обучающихся 10 классов, также была отмечена положительная динамика. На вопросе «Я, как все..?» снизилась доля обучающихся, испытывающих серьёзные переживания по поводу предстоящих экзаменов. Также снизилась доля ответов по показателю, связанному с усталостью при выполнении учебных задач. Заключительный вопрос «Я единственный..?». На этот вопрос большая часть обучающихся затруднялась ответить, но при повторной диагностике, доля обучающихся, оставивших данный вопрос без ответа снизилась.

Таким образом мы приходим к выводу, что программа позитивно повлияла на обучающихся, что подтверждают результаты повторной диагностики. Как и предполагалось нами ранее, развивающая программа, направленная на развитие навыков личностной саморегуляции учебной деятельности у обучающихся 10 классов, будет эффективной если:

- провести диагностику и выявить уровень развития отдельных навыков личностной саморегуляции учебной деятельности у каждого обучающегося;
- использовать в программе практические упражнения направленные на: рефлексию своей учебной деятельности, осознание границ своих возможностей, постановку целей в образовательной деятельности.

Таким образом, опираясь на полученные результаты нашего исследования, можно утверждать, что цель достигнута, поставленные задачи решены, гипотеза подтверждена.

Список использованных источников

1. Абульханова, К.А. Психология и сознание личности. Избранные психологические труды / К.А. Абульханова. — М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1999.
2. Асмолов, А.Г. Культурно-историческая системно-деятельностная парадигма проектирования стандартов школьного образования. / А.Г. Асмолов, И.А. Володарская, О.А. Карабанова, С.В. Салмина, Г.В. Бурменская // Вопросы психологии. — 2007. — №4.
3. Асмолов, А.Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека / А.Г. Асмолов. — М., 2007.
4. Березина, Н. Н. Психотехнология обучению выбора в юношеском возрасте / Н. Н. Березина // Известия Южного фед.ун-та. Технические науки. — 2006. — Т. 69. — № 14. — С. 96–101.
5. Битянова, М. Р. Организация психологической работы в школе / М. Р. Битянова. — М. : Совершенство, 1998. — 298 с.
6. Бурмина, Т. Ю. Коучинговые технологии в обучении и воспитании старшеклассников, накоплении ими опыта согласия и доверия / Т. Ю. Бурмина // Материалы V педагогических чтений в рамках СанктПетербургского образовательного форума 22 марта 2016 г. — СПб. : Исследовательский педагогический центр им. Я. А. Коменского, гимназия Петершуле, 2016. — С. 94–103.
7. Заграничная, Н. А. О проблемах формирования общеучебных умений / Н. А. Заграничная // Химия в школе. — 2014. — № 3. — С. 11–15.
8. Зобков, А. В. Личностные компоненты саморегуляции учащимися учебной деятельности / А. В. Зобков // Ярославский педагогический вестник. — Психолого-педагогические науки. — 2010. — Т. II. — № 3. — С. 234–237.
9. Зобков, А. В. Саморегуляция учебной деятельности : монография / А. В. Зобков, А. С. Турчин. — Владимир : Изд-во Владимирского гос. ун-та им.

Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых; Иваново : Ивановский гос. ун-т, 2013. – 250 с

10. Ключева, Т. Н. Формирование осознанной саморегуляции подростков в учебной деятельности : методические рекомендации / Ключева Т. Н., Генсецкая Ю. В. – Самара : Региональный социопсихологический центр, 2017. – 96 с.

11. Кондратюк Н.Г., Моросанова В.И. Стилевые особенности осознанной саморегуляции школьников различных профилей обучения // Личность, интеллект, метакогниции: Материалы II Международной научно-практической конференции 20-22 апреля 2017 г., Калуга, Россия. - Калуга: Изд-во АКФ "Политоп", 2017. С. 89-97.

12. Конопкин, О.А. Структурно-функциональный и содержательно-психологический аспекты осознанной саморегуляции / О.А. Конопкин // Психология: Журнал высшей школы экономики. — 2005. — Т. 2. — №1. — с. 27–42.

13. Леонтьев, Д. А. Психология выбора / Д. А. Леонтьев, Е. Ю. Овчинникова, Е. И. Рассказова, А. Х. Фам. – М. : Смысл, 2015. – 463 с.

14. Моросанова, В.И. Саморегуляция и индивидуальность человека: 2–е изд. / В.И. Моросанова. — М.: Наука, 2012. —519 с.

15. Моросанова, В.И. Личностные аспекты саморегулирования произвольной активности человека / В.И. Моросанова // Психологический журнал. — 2002. — Т. 23. — №6. — С. 5–18.

16. Моросанова, В.И. Дифференциально-психологические особенности саморегуляции в обучении и воспитании подрастающего поколения / В.И. Моросанова // Мир психологии. — № 2. — 2013. — С.189—199.

17. Моросанова, В. И. Диагностика саморегуляции человека / В. И. Моросанова, И. Н. Бондаренко. – М. : Когито-Центр, 2015. – 304 с.

18. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования: Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. №1897 [Электронный ресурс] /

Российская газета. — 2010 — 19 декабря. URL: <https://rg.ru/2010/12/19/obrstandart-site-dok.html> (дата обращения: 12.02.2023)

19. Овчарова, А. П. Понятие «психолого-педагогическое сопровождение детей младшего школьного возраста» как педагогическая категория / А.П. Овчарова // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2012. – Т. 3. – № 4. – С. 70–78.

20. Осницкий, А.К. Психологические механизмы самостоятельности / А.К. Осницкий. — М.: Обнинск: ИГ-СОЦИН, 2010. — 232 с.

21. Петровский, В. А. Субъектность Я в персонологической ретроспективе / В. А. Петровский // Мир психологии. – 2021. – № 1–2 (105). – С. 174–193

22. Поддержка ученика в образовании : коллективная монография / 135 Н. Д. Андреева, С. В. Аранова, Н. Н. Лазукова [и др.]. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2020. – 23 с

23. Толбатова, Е. В. Психологические основы саморегуляции учебной деятельности в подростковом возрасте / Е. В. Толбатова // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. – 2015. – Вып. 4(24). – С. 99–108.

24. Уварова, С. Я. Психологическая поддержка старшеклассников в принятии жизненно-важных решений / С. Я. Уварова, Т. Д. Дубовицкая // Вестник Костромского гос. ун-та им. Н.А. Некрасова. – 2010. – Т. 16. – № 4. – С. 264–367.

25. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс]. Утв. приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 287. – Режим доступа: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050027?index=0&rangeSize=1> (дата обращения: 09.12.2022)

26. Шульга, Т. И. Некоторые итоги развития проблемы воли и волевой регуляции в исследованиях научной школы / Т. И. Шульга // Вестник МГОУ. Серия : Психологические науки. – 2020. – № 1. – С. 8–21.

27. Щукина, М. А. Особенности развития субъектности личности в подростковом возрасте : дис. канд. психол. наук : 19.00.13 / Щукина Мария Алексеевна. – Тюмень, 2004. – 168 с.
28. Щукина, М. А. Саморазвитие как форма житнетворчества / М. А. Щукина // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. – 2012. – № 2. – С. 141–146.
29. Эльконин, Д. Б. Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин. – М. : Педагогика, 1989. – 555 с.
30. Якиманская, И. С. Разработка технологии личностно ориентированного обучения / И. С. Якиманская // Вопросы психологии. – 1995. – № 2. – С. 31– 42.

Приложение А.**Опросник «Стиль саморегуляции поведения» В.И. Моросановой**

Инструкция: «Мы предлагаем некоторые высказывания об особенностях вашего поведения. Вам необходимо прочитать каждое высказывание и выбрать один из возможных ответов: «Верно», «Пожалуй, верно», «Пожалуй, неверно», «Неверно». В данном опроснике нет правильных или неправильных ответов»

1. Свои планы на будущее люблю разрабатывать до мельчайших деталей.
2. Люблю приключения, могу идти на риск.
3. Стараюсь всегда приходить вовремя, но тем не менее часто опаздываю.
4. Придерживаюсь девиза «выслушай совет, но сделай по-своему».
5. Часто полагаюсь на свои способности ориентироваться по ходу дела и не стремлюсь заранее представить последовательность своих действий.
6. Окружающие отмечают, что я недостаточно критичен к себе и своим действиям, но сам я это не всегда замечаю.
7. Накануне контрольных или экзаменов у меня обычно появляется чувство, что не хватило 1-2 дней для подготовки.
8. Чтобы чувствовать себя уверенно, необходимо знать, что ждет тебя завтра.
9. Мне трудно себя заставить что-либо переделывать, даже если качество сделанного меня не устраивает.
10. Не всегда замечаю свои ошибки, чаще это делают окружающие меня люди.
11. Переход на новую систему работы не причиняет мне особых неудобств.
12. Мне трудно отказаться от принятого решения, даже под влиянием близких мне людей.
13. Я не отношу себя к людям, жизненным принципом которых является пословица «Семь раз отмерь, один раз отрежь».
12. Не выношу, когда меня опекают и за меня что-то решают.
13. Не люблю много раздумывать о своем будущем.
14. В новой одежде часто ощущаю себя неловко.
15. Всегда заранее планирую свои расходы, не люблю делать

незапланированных покупок.

16. Избегаю риска, плохо справляюсь с неожиданными ситуациями.
17. Мое отношение к будущему часто меняется: то строю радужные планы, то будущее кажется мне мрачным.
18. Всегда стараюсь продумать способы достижения цели, прежде чем начну действовать.
19. Предпочитаю сохранять независимость, даже от близких мне людей.
20. Мои планы на будущее обычно реалистичны, и я не люблю их менять.
21. В первые дни отпуска (каникул) при смене образа жизни всегда появляется чувство дискомфорта.
22. При большом объеме работы неминуемо страдает качество результатов.
23. Люблю перемены, смену обстановки и образа жизни.
24. Не всегда вовремя замечаю изменения обстоятельств и из-за этого терплю неудачи.
25. Бывает, что настаиваю на своем, даже когда не уверен в своей правоте.
26. Люблю придерживаться заранее составленного плана на день.
27. Прежде чем выяснять отношения, стараюсь представить себе различные способы преодоления конфликта.
28. В случае неудачи всегда ищу, что же было сделано неправильно.
29. Не люблю посвящать кого-либо в свои планы, редко следую чужим советам.
30. Считаю разумным принцип: сначала надо ввязаться в бой, а затем искать средства для победы.
31. Люблю помечтать о будущем, но это скорее фантазии, чем реальность.
32. Стараюсь всегда учитывать мнение товарищей о себе и своей работе.
33. Если я занят чем-то важным для себя, то могу работать в любой обстановке.
34. В ожидании важных событий стремлюсь заранее представить последовательность своих действий при том или ином развитии ситуации.
35. Прежде чем взяться за дело, мне необходимо собрать подробную информацию об условиях его выполнения и сопутствующих обстоятельствах.

36. Редко отступаю от начатого дела.
37. Часто допускаю небрежное отношение к своим обязательствам в случае усталости и плохого самочувствия.
38. Если я считаю, что прав, то меня мало волнует мнение окружающих о моих действиях.
39. Про меня говорят, что я «разбрасываюсь», не умею отделить главное от второстепенного.
40. Не умею и не люблю заранее планировать свой бюджет.
41. Если в работе не удалось добиться устраивающего меня качества, стремлюсь переделать, даже если окружающим это не важно.
42. После разрешения конфликтной ситуации часто мысленно к ней возвращаюсь, перепроверяю предпринятые действия и результаты.
43. Непринужденно чувствую себя в незнакомой компании, новые люди мне обычно интересны.
44. Обычно резко реагирую на возражения, стараюсь думать и делать все по-своему.

Ответы «Верно» и «Пожалуй, верно» означают положительные ответы (Да), а «Неверно» и «Пожалуй, неверно» - отрицательные (Нет). Каждое совпадение с ключом - 1 балл, несовпадение (или противоположные ключу ответы) - 0 баллов. Итогом каждой шкалы является подсчет суммы полученных баллов.

7. Шкала «Общий уровень саморегуляции» (ОУ):

«Да» - 1, 2, 4, 8, 11, 12, 14, 17, 20, 21, 22, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 35, 36, 37, 38, 40, 43, 44, 45, 46.

«Нет» - 3, 5, 6, 7, 9, 10, 13, 15, 16, 18, 19, 23, 24, 26, 32, 33, 34, 39, 41, 42.

**Интервью «Три Я» с целью определения рефлексивности
старшеклассников в учебной деятельности (модифицированная методика М.
Битяновой «Три цвета личности»)**

Инструкция: «Вам необходимо в форме интервью закончить 3 предложения: «Я как все...», «Я, как некоторые...» и «Я единственный...», опираясь на вашу учебную деятельность, успехи и неудачи в обучении, а также на ваше самоощущение в образовательном процессе.»

1. Я как все...?
2. Я как некоторые...?
3. Я единственный...?

Анкета для обучающихся «Эффективность развивающей программы»

Инструкция: прочитайте каждый вопрос и дайте ему один из трех вариантов ответов: «плохо», «средне», «отлично». Под каждой оценкой, вы можете оставить комментарий.

1. Как Вы оцениваете, проведенные занятия?
2. Насколько полезны были полученные знания?
3. Что из изученного вы будете применять в повседневной жизни?
4. Оцените свою вовлеченность в занятия программы?