



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования

«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

ФАКУЛЬТЕТ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ
КАФЕДРА ПЕДАГОГИКИ, ПСИХОЛОГИИ И ПРЕДМЕТНЫХ МЕТОДИК

**Формирование у младших школьников волевой саморегуляции в
процессе обучения**

**Выпускная квалификационная работа по направлению
44.04.02 Психолого-педагогическое образование**

**Направленность программы магистратуры
«Психология и педагогика начального образования»
Форма обучения очная**

Проверка на объем заимствований:
82,08 % авторского текста

Работа рекомендована к защите
рекомендована/не рекомендована

«13» июне 2021 г.

зав. кафедрой ППиПМ
Волчегорская Евгения Юрьевна

Выполнила:

Студентка группы ОФ-208-151-2-1
Чипизубова Марина Андреевна

Научный руководитель:

канд. пед. наук, доцент
Гольцева Юлия Валерьевна

Челябинск

2021

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	3
ГЛАВА 1. Формирование у младших школьников волевой саморегуляции в процессе обучения как психолого-педагогическая проблема	
1.1. Историография проблемы формирования волевой саморегуляции у младших школьников в психолого-педагогической литературе	7
1.2. Возрастные особенности волевой сферы у младших школьников	14
1.3. Деятельность педагога по формированию у младших школьников волевой саморегуляции в процессе обучения	23
Вывод по 1 главе	27
ГЛАВА 2. Эксперимент по формированию у младших школьников волевой саморегуляции в процессе обучения	
2.1. Организация и методы исследования.	29
2.2. Модель по формированию у младших школьников волевой саморегуляции в процессе обучения	34
Вывод по 2 главе	47
ГЛАВА 3. Анализ результатов исследования	
3.1. Анализ результатов констатирующего эксперимента	49
3.2. Анализ результатов формирующего эксперимента	56
Вывод по 3 главе	73
Заключение	76
Список использованных источников	79
Приложения	

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность формирования у младших школьников волевой саморегуляции в процессе обучения определяется поиском новых способов развития познавательных способностей, формирующих личность ребенка, насыщающих его навыками пользования различными методами и приемами регулирования собственных действий.

Формирование у детей волевой саморегуляции происходит постепенно, на протяжении всего детства. При этом для оптимального формирования у младших школьников волевой саморегуляции особенно важно, чтобы в период дошкольного и раннего школьного детства были активизированы все ресурсы образовательного пространства: педагогические технологии, субъекты образовательного процесса, социальные и педагогические факторы.

На современном этапе развития образования важное значение приобретает именно формирование у младших школьников волевой саморегуляции в процессе обучения. В «Федеральной программе развития образования 2016-2020» [55], в федеральном законе «Об образовании в РФ» (2012) [56], в «Федеральном государственном образовательном стандартом начального общего образования» (ФГОС НОО) [54] и других документах в качестве доминанты в образовательной политике определяется всестороннее, в том числе и регулятивное, развитие личности ребенка, формирование его сознания и мышления. Данную задачу можно решить в ходе формирования у младших школьников волевой саморегуляции именно в процессе обучения. Это определяет актуальность развития на *социально-педагогическом уровне*.

Обращаясь к актуальности рассматриваемой проблемы на *научно-теоретическом уровне*, следует отметить, что базис организации формирования у младших школьников волевой саморегуляции в процессе обучения составляют следующие положения и теории: интенсивное

развитие личности (Л. С. Выготский, Д. И. Фельдштейн, Д. Б. Эльконин); основные современные концепции развития личности (Г. А. Цукерман, К. Н. Поливанова, А. В. Брушлинский); практическая психология становлении личности ребенка путем развития волевого потенциала (Е. А. Сергиенко, Г. А. Виленская, Ю. В. Ковалева); структура и уровни волевой организации личности (Н. О. Перепелкина, Е. П. Мутафчи, Н. И. Ермакова); понимание структуры способностей детей к регуляции собственного поведения (А. Р. Лурия, Е. Д. Хомская, В. И. Моросанова, М. В. Нухова); теории развития регулятивных универсальных учебных действий (УУД) (А. Г. Асмолов, Л. С. Выготский, А. О. Прохоров, Н. Н. Поддьяков, С. Т. Рубинштейн).

Обращаясь к актуальности рассматриваемой проблемы на *научно-методическом уровне*, следует отметить, что основу формирования у младших школьников волевой саморегуляции в процессе обучения составляют следующие методики: формирование у младших школьников волевой саморегуляции в процессе обучения (И. С. Артюхова, Н. И. Гуткина); формирование у младших школьников волевой саморегуляции в процессе игры (В. И. Долгова, Н. И. Аркаева, Е. Г. Капитанец, Д. Б. Эльконин); развитие навыков волевой саморегуляции в различных видах детской деятельности (О. М. Бабич, В. В. Гагай, Р. М. Чумичева).

Но, несмотря на многообразие исследований, касающихся развития волевых способностей младшего школьного возраста, проблема формирования у младших школьников волевой саморегуляции в процессе обучения изучено недостаточно.

Противоречие исследования: с одной стороны, необходимо по ФГОС НОО формировать у младших школьников волевою саморегуляцию в процессе обучения, а с другой стороны, педагогам недостаточно разработанных моделей по формированию у младших школьников волевой саморегуляции в процессе обучения.

Проблема исследования: какова модель формирования у младших школьников волевой саморегуляции в процессе обучения?

Цель исследования: теоретически изучить проблему формирования у младших школьников волевой саморегуляции в процессе обучения для разработки модели по ее формированию у младших школьников.

Объект исследования: формирование регулятивных УУД у младших школьников.

Предмет исследования: процесс формирования у младших школьников волевой саморегуляции в процессе обучения.

Задачи исследования:

1. Изучить историографию проблемы формирования у младших школьников волевой саморегуляции в психолого-педагогической литературе.

2. Определить возрастные особенности волевой сферы у младших школьников.

3. Изучить деятельность педагога по формированию у младших школьников волевой саморегуляции в процессе обучения.

4. Разработать и проверить результативность модели по формированию у младших школьников волевой саморегуляции в процессе обучения.

Гипотеза исследования: уровень сформированности волевой саморегуляцией у младших школьников повысится при реализации модели по формированию у младших школьников волевой саморегуляции в процессе обучения.

Методы исследования: теоретический метод (анализ педагогической, психологической литературы), практический метод (формирующий эксперимент).

База исследования: МАОУ СОШ № 153, г. Челябинск, 3 «Г» класс, 20 человек.

Теоретическая значимость исследования: разработана модель по формированию у младших школьников волевой саморегуляции в процессе обучения.

Практическая значимость исследования: разработанная модель по формированию у младших школьников волевой саморегуляции в процессе обучения может быть использована в работе учителя начальных классов.

Апробация исследования:

1. Гольцева, Ю. В., Чипизубова, М. А. Основные подходы в исследовании психологии воли и волевой саморегуляции [Текст] / Ю. В. Гольцева, М. А. Чипизубова. – 4-е изд. – Днепр : Проблемы научной мысли, 2021. – 101 с.

2. Гольцева, Ю. В., Чипизубова, М. А. Особенности развития волевых качеств в младшем школьном возрасте [Текст] / Ю. В. Гольцева., М. А. Чипизубова. – 3-е изд. – Днепр: Проблемы научной мысли, 2021. – 66 с.

3. Гольцева, Ю. В., Чипизубова, М. А. Модель по формированию у младших школьников волевой саморегуляции в процессе обучения [Текст] / Ю. В. Гольцева, М. А. Чипизубова. – 5-е изд. – Днепр : Проблемы научной мысли, 2021. – 101 с.

ГЛАВА 1. ФОРМИРОВАНИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВОЛЕВОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

1.1 Историография проблемы формирования волевой саморегуляции у младших школьников в психолого-педагогической литературе

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*) – значит приводить в порядок, налаживать [7]. 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 [37]. 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» [37, с. 24].

Л. С. 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 [10]. Бояринцев В. П. предполагал, 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 [41]. Осницкий А. К. 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.» [36, с. 143].

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.

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 [24]. Это дает 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. Клочко отмечает, что исследование саморегуляции должно проводиться в соотнесении осознаваемого и неосознаваемого, произвольного и непроизвольного, т.е. в системе целостного психического саморегулирования [21]. 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 [20]. 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 [58]. Бабич О. М. под саморегуляцией предполагает понимать «совокупность приёмов и методов коррекции человеком своего психофизиологического состояния, благодаря чему оптимизируются психические и соматические функции организма» [5, с. 12]. 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. О. М. Бабич подчёркивает, что «процесс саморегуляции имеет свои правила, которые позволяют человеку влиять на своё физическое и психическое состояние» [5, с.20].

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.

Саморегуляция в младшем школьном возрасте формируется в связи с необходимостью подчиняться усилием воли 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.

Соответственно, относительно детей младшего школьного возраста есть смысл говорить о волевой саморегуляции.

Воля – это «сознательное регулирование человеком своего поведения и деятельности, выраженное в умении преодолевать внутренние и внешние трудности при совершении целенаправленных действий и поступков. Главная функция воли заключается в сознательной регуляции активности в затрудненных условиях жизнедеятельности» [7, с. 89]. Воля связана с мыслительной деятельностью и чувствами. Воля подразумевает наличие целеустремленности человека, что требует определенных мыслительных процессов. Проявление мышления выражается в сознательном выборе цели и подборе средств для ее достижения. Мышление необходимо и в ходе выполнения задуманного действия.

Связь воли и чувств выражается в том, что, как правило, мы обращаем внимание на предметы и явления, вызывающие у нас определенные чувства. Желание добиться или достичь чего-либо, точно так же как избежать чего-либо неприятного, связано с нашими чувствами.

Волевые действия отличаются друг от друга прежде всего уровнем своей сложности. Существуют весьма сложные волевые действия, которые включают в себя целый ряд более простых. Признаки волевого поведения следующие [17, с. 145].

1. Волевой акт всегда связан с приложением усилий, принятием решений и их реализацией. Воля предполагает борьбу мотивов. По этому существенному признаку волевое действие всегда можно отделить от остальных. Волевое решение обычно принимается в условиях

конкурирующих, разнонаправленных влечений, ни одно из которых не в состоянии окончательно победить без принятия волевого решения.

2. Воля предполагает самоограничение, сдерживание некоторых достаточно сильных влечений, сознательное подчинение их другим, более значимым и важным целям, умение подавлять непосредственно возникающие в данной ситуации желания и импульсы. На высших уровнях своего проявления воля предполагает опору на духовные цели и нравственные ценности, на убеждения и идеалы.

3. Признак волевого характера действия или деятельности, регулируемой волей – это наличие продуманного плана их осуществления. Действие, не имеющее плана или не выполняемое по заранее намеченному плану, нельзя считать волевым. Волевое действие – это сознательное, целенаправленное действие, посредством которого человек осуществляет стоящую перед ним цель, подчиняя свои импульсы сознательному контролю и изменяя окружающую действительность в соответствии со своим замыслом.

4. Существенными признаками волевого действия являются усиленное внимание к такому действию и отсутствие непосредственного удовольствия, получаемого в процессе и в результате его выполнения. Имеется в виду, что волевое действие обычно сопровождается отсутствием эмоционального, а не морального удовлетворения. Напротив, с успешным совершением волевого акта обычно связано как раз моральное удовлетворение от того, что его удалось выполнить.

Таким образом, волевая регуляция – это такое регуляционное личностное образование, которое характеризует способность индивида к самостоятельному выбору линии поведения, целеустремленное осуществление тех или иных действий, принятие на себя ответственности за результаты деятельности.

1.2 Возрастные особенности волевой сферы у младших школьников

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 [53]. При этом от ученика требуются навыки планирования, контроля и проведения оценки своей деятельности. Проблема формирования навыков волевой 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. То есть, 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.

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» [32, с. 37]. 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» [34, с. 67]. 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 [30, с. 112]. 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 [45]. 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» [45, с. 123]. 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 и доводить начатое дело до конца: у большинства третьеклассников контроль за своей работой и достижение результаты как особые действия отсутствуют.

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 [11]. 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 волевой 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 в своих работах отмечал важность психического развития младшего школьника как условия развития волевой саморегуляции [60]. Процесс волевой 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 волевой 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 волевой саморегуляции уже в первом классе.

В. Д. Шадриков также указывал на то, что основной причиной неуспеваемости ребёнка является недостаточность сформированности личностной саморегуляции младшего школьника [59]. Исследования, проводимые им, 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).

Таким образом, волевая 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 [60, с. 18].

Данные факторы являются основными в направлении развития саморегуляции, самообразования и самовоспитания. В связи с определёнными и представленными фактами можно выделить структуру волевой саморегуляции, которая представляет единство и взаимосвязь ряда компонентов [50, с. 110]:

- 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 [45].

Средний уровень саморегуляции можно охарактеризовать как проявления ряда факторов у ребёнка [45]:

- 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 волевая 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.

В случае, когда волевая 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 [45]. Низкий уровень саморегуляции может характеризоваться негативными или нейтральными отношениями к школьному обучению, отсутствием интереса к самому процессу обучения, нежеланием выполнять какую-либо деятельность.

В младшем школьном возрасте для успешного становления волевой саморегуляции важно 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 волевой 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.

Также 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. То есть 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 развивать у ребенка волевую саморегуляцию. В учебной деятельности такая саморегуляция предполагает сознательное изменение способов, приёмов и методов деятельности. Основой для этого является способность учащегося адекватно представить условия деятельности, объём своих знаний, умений, навыков, а также адекватно оценить своё эмоциональное состояние.

Например, в своих работах Н. Ф. Круглова 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» [25, с. 24]. В учебной деятельности саморегуляция состоит из тех же компонентов, которые входят в структуру саморегуляции всех иных видов деятельности.

В качестве основных компонентов модели волевой саморегуляции В. И. Моросанова выделяет следующие: цели деятельности, модель значимых условий, программа исполнительских действий, критерии успешности, оценивание результатов, гибкость, самостоятельность [32]. Опираясь на данные компоненты волевой 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 также самостоятельно уметь выдвинуть, принять и удержать цель учебной деятельности. После принятия цели ученик выделяет условия для ее достижения. Затем продумывает способы своих действий и поведения для достижения намеченных целей, то есть составляет программу выполнения действий, их последовательность. Для оценки результатов своей деятельности ученики должны располагать данными о том, насколько она признается успешной. Ученик должен уметь контролировать свою деятельность в ходе выполнения задания, а также 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.

Проведённый анализ научной литературы позволяет говорить о том, что основу готовности младших школьников к волевой 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 [28]. Перечисленные личностные качества, формируемые в младшем школьном возрасте, являются показателями субъектности и рефлексивной позиции обучающихся.

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 [53, с. 14]:

- 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»).

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 взаимо-, а затем к самоконтролю и самокоррекции.

Чтобы процесс развития саморегуляции младших школьников в учебной деятельности был эффективным, педагог должен целенаправленно относиться к такой задаче, как развитие волевой саморегуляции и считать ее особо значимой для формирования личности ребёнка.

1.3 Деятельность педагога по формированию у младших школьников волевой саморегуляции в процессе обучения

Мнение о необходимости формирования волевой 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 волевой 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 волевой саморегуляции. Один из способов развития навыков саморегулируемого обучения – самостоятельная работа над 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. Задания должны быть разработаны от простого к сложному, от выбора ответа из трёх вариантов до написания эссе-рассуждения [16].

На уроке можно также использовать 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 должен быть связан с жизненной ситуацией, проанализировав которую, ребёнок получает определённые моральные ценности. «Видение» проблемы – одно из важнейших проявлений самостоятельного мышления [17]. 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 [17].

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 волевой 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 волевой 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) [14].

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

С целью развития саморегуляции у учеников используют следующую систему работы [40, с. 82].

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 волевой саморегуляции [40, с. 134]:

- 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 волевой 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 волевой саморегуляции происходит в процессе обучения и воспитания, она влияет на успешность

образовательного процесса и при этом является неотъемлемой частью развития ребёнка.

Вывод по 1 главе

Подводя итог сказанному можно отметить, что волевая регуляция – это такое регуляционное личностное образование, которое характеризует способность индивида к самостоятельному выбору линии поведения, целеустремленное осуществление тех или иных действий, принятие на себя ответственности за их результаты. Ряд исследователей процесс волевой саморегуляции рассматривают как возможность самоприспособления к условиям, требованиям, нормам и т.д.

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.

Л. С. Выготский стал обращать 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.

Далее 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 дает 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.

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 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.

Рассматривая уровни формирования волевой 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. 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 – волевой саморегуляции.

Возрастные особенности волевой сферы у младших школьников:

- смена деятельности;
- возраст в 6-8 лет переломный – этап в становлении произвольной организации деятельности;
- дети 7-8 лет уже в состоянии сознательно регулировать свои действия
- 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

– у детей не формируется умение контролировать себя и доводить начатое дело до конца: у большинства третьеклассников контроль за своей работой и достижение результатов как особые действия отсутствуют.

Среди методов и приёмов, способствующих формированию волевой саморегуляции, можно отметить следующие: 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 и т. д.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТ ПО ФОРМИРОВАНИЮ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВОЛЕВОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

2.1 Организация и методы исследования

Исследование проводилось в МБОУ СОШ № 153, города Челябинска с детьми младшего школьного возраста. Исследование проводилось с марта по февраль 2021 года с обучающимися 3-го класса в количестве 20 испытуемых. Возраст испытуемых – 9-9,5 лет.

Основные этапы экспериментальной работы:

I этап – констатирующий.

Цель: выявить первоначальный уровень волевой саморегуляции у младших школьников в процессе обучения.

Задачи:

1. Подобрать банк диагностических методик для изучения у младших школьников волевой саморегуляции в процессе обучения;
2. Описать критерии оценивания показателей волевой саморегуляции в процессе обучения у детей;
3. Провести диагностику сформированности у младших школьников волевой саморегуляции в процессе обучения.

II этап – формирующий.

Цель: повысить уровень волевой саморегуляции у младших школьников в процессе обучения.

Задачи:

1. Разработать модель по формированию у младших школьников волевой саморегуляции в процессе обучения;
2. Разработать задания и классные часы по формированию у младших школьников волевой саморегуляции в процессе обучения;

2. Апробировать задания и классные часы по формированию у младших школьников волевой саморегуляции в процессе обучения.

III этап – контрольный.

Цель: выявить динамику в уровне сформированности показателей волевой саморегуляции у младших школьников в процессе обучения.

Задачи:

1. Провести повторную диагностику уровня сформированности у младших школьников волевой саморегуляции в процессе обучения;

2. сравнить показатели констатирующего и контрольного этапов эксперимента, выявив динамику формирования волевой саморегуляции у младших школьников в процессе обучения;

3. сделать выводы об эффективности проведенной экспериментальной работы.

Перед началом исследования мы изучили диагностические методики, которые дают возможность определить уровень волевой саморегуляции у младших школьников в процессе обучения. Проведя анализ диагностических методик, мы для определения уровня сформированности волевой саморегуляции у младших школьников в процессе обучения выбрали наиболее подходящие диагностики, соответствующие заявленной цели исследования и возрасту старших дошкольников. Список подобранных методик был следующим:

- «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.

Подробное описание каждой методики представлено в Приложении 1.

Опишем далее каждую методику более подробно, представив инструктаж по методике и критерии оценивания по ней.

«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».

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.

1-2 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 (низкий уровень сформированности целеполагания у младшего школьника).

3-4 балла – 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 (средний уровень сформированности целеполагания у младшего школьника).

5-6 баллов – столкнувшись с новой практической задачей, самостоятельно формулирует познавательную цель и строит действие в соответствии с ней (высокий уровень сформированности целеполагания у младшего школьника).

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.

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) – средний уровень ориентировки на заданную систему требований, ориентировка на систему требований развита недостаточно, что обусловлено невысоким уровнем развития произвольности.

Менее 19 баллов (2 и менее задачи) – 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 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.

Младшим школьникам предлагается написать словарный (или классический) диктант. Для этого испытуемый делит лист тетради на две колонки, называя их так: «Я пишу букву, так как знаю написание данного слова» и «Я не пишу букву, так как не знаю написание слова».

Данная методика не привязана к конкретной лингвистической теме. Перед началом методики для испытуемых вводится новый условный персонаж Робот, для которого испытуемым необходимо составить «Программу грамотного письма». Но писать безошибочно робот может только при условии, если он может объяснить написание, доказав выбор определенной буквы. Догадаться, какую следует писать букву, робот, в отличие от ребенка, не способен. Если робот какого-то правила написания буквы не знает, то он вообще не будет писать букву. Испытуемые должны, представив себя роботом, написать словарный диктант, распределив предложенные слова в определенные колонки.

Испытуемым предлагается 10 словарных слов для 3-го класса: аккуратно, аллея, бассейн, гирлянда, гвоздика, еще, завтрак, корабль, погода, шоколад. В идеале испытуемый-«робот» должен все слова определить в колонку «Я пишу букву, так как знаю написание данного слова».

Соответственно, для более точного оценивания результатов методики разработали три уровня саморегуляции при определении границ собственного знания и незнания: оптимальный, достаточный и низкий. Рассмотрим показатели каждого уровня более подробно:

8-10 слов в колонке «Я пишу букву, так как знаю написание данного слова» – оптимальный уровень саморегуляции при определении границ собственного знания и незнания;

5-7 слов в колонке «Я пишу букву, так как знаю написание данного слова» – достаточный уровень саморегуляции при определении границ собственного знания и незнания;

менее 5 слов в колонке «Я пишу букву, так как знаю написание данного слова» – низкий уровень саморегуляции при определении границ собственного знания и незнания.

2.2 Модель по формированию у младших школьников волевой саморегуляции в процессе обучения

Формированию способности к произвольной регуляции своего поведения и деятельности у детей следует уделять внимание с дошкольного возраста. В младшем школьном возрасте большую роль играют навыки волевой саморегуляции, самоорганизации и самоконтроля, ведь в этот возрастной период жизни ребенка у него раскрываются многие индивидуальные особенности в разных сферах отношений. Очень важно не упустить резервы данного возраста, найти такое образование в структуре личности младшего школьника, которое соответствовало бы его возрастным возможностям. На наш взгляд, одним из таких образований является саморегуляция, позитивно влияющая на индивидуальный учебно-познавательный процесс младших школьников [43, с. 220].

Формирование волевой саморегуляции – это сложный и длительный процесс, необходимый младшим школьникам для эффективного выполнения ими учебной деятельности. Назначение саморегуляции состоит, в том, чтобы привести в соответствие возможность школьников с требованиями учебной деятельности. Школьники, должны, прежде всего, осознавать, что требует от них учитель. Далее в соответствии с понятой целью школьники составляют программу действий, средств и способов ее осуществления. Для оценки результатов своей деятельности, школьники

должны располагать данными о том, насколько она признается успешной, поэтому они следят за оценками, которые ставит им учитель.

Для более успешного конструирования процесса формирования волевой саморегуляции младших школьников нами был применен метод моделирования.

Далее представлена модель формирования волевой саморегуляции младших школьников (рисунок 1).

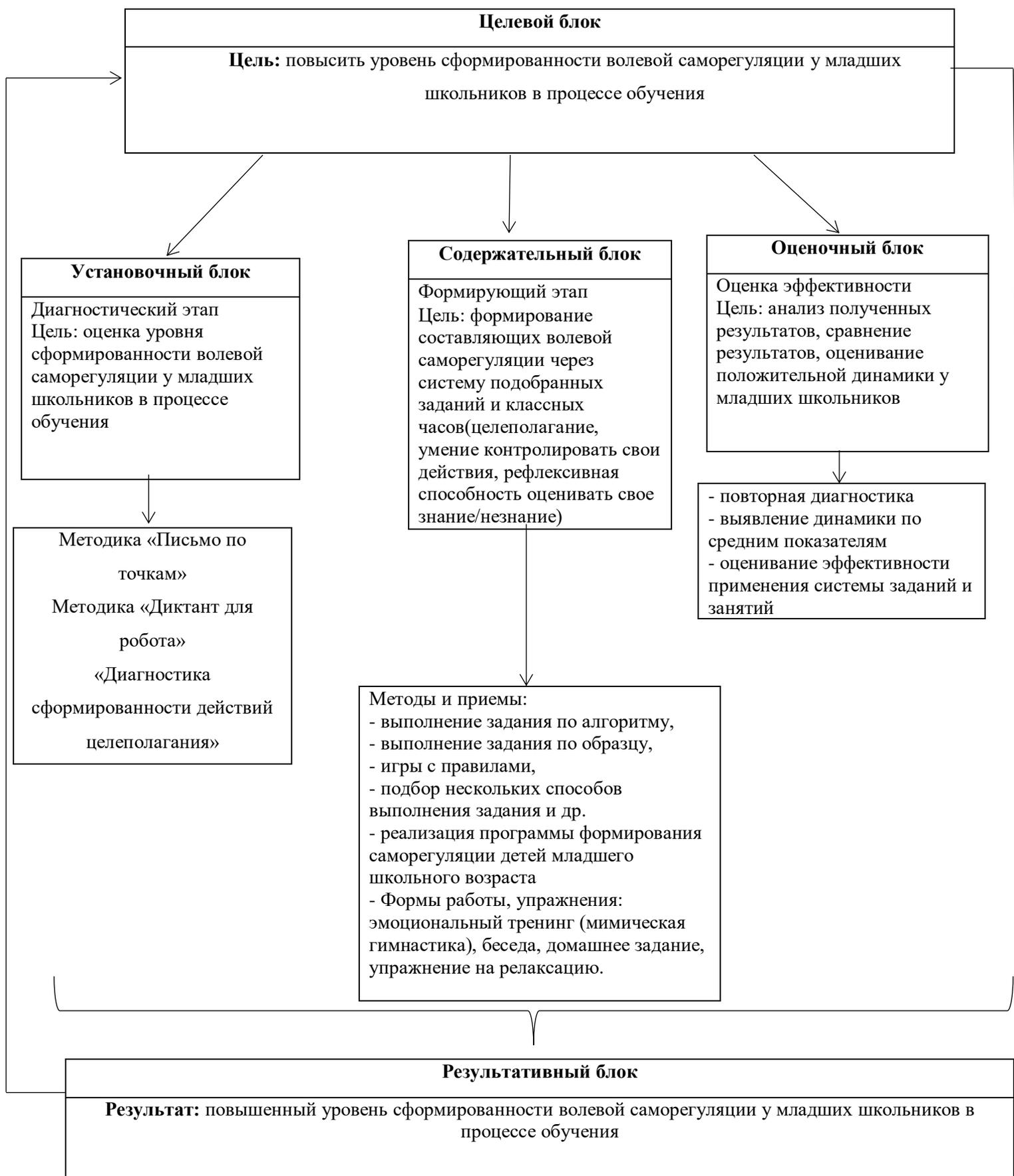


Рисунок 1 – Модель по формированию у младших школьников волевой саморегуляции в процессе обучения

Первый блок (целевой) направлен на повышение уровня сформированности волевой саморегуляции у младших школьников в процессе обучения. Цель, формулируется в виде нескольких предложений, которые отвечают на вопрос «Что?». Что мы увидим, когда цель будет достигнута: что собой представляет исследование, что будут за этапы и т.п. поспешная конкретизация может спровоцировать искаженные (и даже ложные) представления о целях.

Второй блок (установочный) включает в себя диагностический этап формирования волевой саморегуляции у младших школьников в процессе обучения. Целью является оценка уровня волевой саморегуляции у младших школьников в процессе обучения при помощи таких методик, как «Диктант для робота», «Письмо по точкам», «Диагностика сформированности действий целеполагания».

Третий блок (содержательный) включает в себя формирующий этап, целью которого является формирование составляющих волевой саморегуляции младших школьников, а также составление и реализация системы заданий и классных часов для формирования волевой саморегуляции младших школьников, которая будет включать в себя такие методы, как игры с правилами, выполнение задания по алгоритму, выполнение задания по образцу, задания, способствующие формированию волевой регуляции действий младших школьников и др., а также формы работы, упражнения: эмоциональный тренинг (мимическая гимнастика), беседа, домашнее задание, упражнение на релаксацию. В этом блоке отражены классные часы по формированию саморегуляции, в частности эмоционального, волевого компонентов и компонента регуляции действия у младших школьников.

Четвёртый блок (оценочный) включает в себя оценку эффективности, его целью является анализ полученных результатов, сравнение результатов, оценивание положительной динамики, оценивание

эффективности применения заданий и классных часов по формированию волевой саморегуляции детей младшего школьного возраста.

Пятый блок (результативный) – это результат составленной модели, который прогнозирует повышение уровня волевой саморегуляции младших школьников. Если использовать такие методы, как игры с правилами, выполнение задания по алгоритму, выполнение задания по образцу, задания, способствующие формированию волевой регуляции действий младших школьников и др., а также задания и классные часы, то это приведет к развитию волевой саморегуляции младших школьников.

Для реализации формирующего этапа эксперимента мы составили и апробировали в рамках педагогической практики задания и классные часы для формирования волевой саморегуляции у младших школьников в процессе обучения.

Смысловая регуляция играет ведущую роль в общей системе саморегуляции, а также порождает новые смысловые системы и ориентирована на гармонизацию мотивационной сферы, но также смысловая саморегуляция предполагает сформированность осознанной саморегуляции произвольной активности человека, психологическую направленность, некоторую недоверчивость, а также принятие, как позитивных, так и негативных проявлений своей сущности как естественных. Поскольку смысловая регуляция еще не может удерживать проявление природной индивидуальности ребенка, именно волевой, эмоциональный компонент саморегуляции, а также компонент регуляции деятельности может быть очень важен для младшего школьника в процессе обучения.

Необходимость проведения специальной работы с детьми младшего школьного возраста с целью развития у них навыков эмоционального и волевого компонентов саморегуляции, а так же компонента регуляции действия обусловлена тем, что возрастной период 7-10 лет является сензитивным для формирования эмоциональной и волевой сферы:

изменяется содержание и экспрессивная сторона эмоций, при этом потребность ребенка в эмоциональном насыщении преобразуется в стремление к определенным переживаниям своих отношений к действительности и становится важным фактором, определяющим направленность его личности. Учебная деятельность порождает у младших школьников достаточно много напряженных (стрессовых) ситуаций, требующих от ребенка адекватности и произвольности в ситуативном реагировании; необходимости управлять своим эмоциональным самочувствием и состоянием, а условий для воспитания этих навыков в процессе учебной деятельности недостаточно.

Данные задания и классные часы по формированию саморегуляции, в частности ее эмоционального, волевого компонентов и компонента регуляции действия у младших школьников направлена помочь детям научиться правильно, реагировать на стрессовые ситуации, уметь выходить их возникающих конфликтов; помочь правильно выражать свои чувства и понимать, что чувствуют окружающие их люди; формировать навыки эффективного общения; программа направлена на уменьшение школьной тревожности, сохранение психического здоровья детей и формирование саморегуляции.

Цель: научить детей осознавать собственные эмоциональные состояния, реагировать на гнев и агрессию, обучить их способам эмоциональной саморегуляции.

Задачи:

- формирование представления детей об эмоциональных состояниях, умения их различать и понимать;
- развитие умения вербально передавать собственное и чужое эмоциональное состояние через его название, описание;
- совершенствование у детей умений и навыков практического владения выразительными движениями (мимикой, пантомимой) – средствами человеческого общения;

- обучение учащихся конструктивным способам выхода из конфликтных ситуаций;
- развитие умения слушать других людей;
- обучение формам разрядки гнева и агрессивности;
- обучение способам внутреннего самоконтроля и сдерживания;
- снятие негативных импульсов;
- формирование позитивной моральной позиции.

Для того чтобы эмоциональный, волевой компоненты саморегуляции и компонент регуляции действия младших школьников значительно повысились, мы предлагаем к реализации задания и классные часы формирования саморегуляции младших школьников, классные часы и задания рассчитаны на 6 часов, проводятся 1 раз в две недели длительностью 45 минут, продолжительность составляет 3 месяца.

Структура классных часов: сценарии составлены по единой схеме работы с детьми по усвоению приемов саморегуляции и формированию необходимых жизненных навыков. Темы классных часов отражают личные проблемы детей младшего школьного возраста, поэтому они могут использоваться не только с целью формирования саморегуляции учащихся, но и как профилактика и предупреждение неблагоприятных процессов. На классных часах учащиеся получают знания о том, как общаться, упражняться в применении приемлемых способов поведения. Большое внимание уделяется групповым дискуссиям, ролевому переигрыванию, творческому самовыражению, самопроверке и рефлексии. Классные часы по форме напоминают тренинги, где через специальные упражнения и ролевые игры школьники овладевают навыками эмоционального саморегулирования. На классных часах у школьников есть возможность получить конкретные знания, осознать и решить свои личные проблемы, а также выработать адекватную самооценку и сформировать свое поведение.

Структура классного часа включает в себя три части:

1. Вводная часть
2. Основная часть
3. Заключительная часть

Вводная часть.

Цель: ознакомить детей с элементами выразительных движений, таких как, мимика, жесты, поза и походка; работа со словами, обозначающими эмоциональные состояния.

Основная часть.

Цель: рассказ ведущего по теме занятия; вопросы для обсуждения; психологические игры и упражнения.

Заключительная часть.

Цель: снятие психоэмоционального напряжения; рефлексия.

Материально-техническое оснащение: наглядные пособия «Гномы настроений», «Пиктограммы основных эмоциональных состояний», бланки «Дневник настроений» для каждого учащегося.

С полными конспектами проведенных классных часов можно ознакомиться в Приложении 2.

Тематическое планирование

Классный час 1.

Тема: «Меняем отношение к тому, что нас огорчает».

Цели, задачи: развивать мимические и пантомимические способности; научить детей искать выход из трудной ситуации, изменить которую невозможно; познакомить детей с «позитивным переформулированием» как способом изменения отношения к ситуации; обучать детей приема расслабления; обучение умению контролировать свое поведение и эмоциональное состояние.

Формы работы, упражнения: эмоциональный тренинг (мимическая гимнастика), обсуждение, упражнение, обучение, упражнение

на релаксацию.

Классный час 2.

Тема: «Избавляемся от плохих мыслей».

Цели, задачи: развивать мимические и пантомимические способности; научить детей применять полученные навыки изменения отношения к ситуации; учить их способам саморегуляции; обучать детей приемам расслабления.

Формы работы, упражнения: эмоциональный тренинг (мимическая гимнастика), дидактическая игра, беседа, игра-упражнение, упражнение на релаксацию.

Классный час 3.

Тема: «Как победить страх».

Цели, задачи: развивать мимические и пантомимические способности; предупреждать и корректировать страхи; обучать детей приемам расслабления; обучение умению контролировать свое поведение и эмоциональное состояние.

Формы работы, упражнения: эмоциональный тренинг (мимическая гимнастика), дидактическая игра, беседа, арт-терапия, работа с текстом, работа с рисунками, подвижная игра.

Классный час 4.

Тема: «Прогоняем злость».

Цели, задачи: развивать мимические и пантомимические способности; предупреждение агрессивных состояний детей; обучение их способам снятия агрессивных состояний; обучать детей приемам расслабления; обучение умению контролировать свое поведение и эмоциональное состояние.

Формы работы, упражнения: эмоциональный тренинг (мимическая гимнастика), дидактическая игра, беседа, подвижная игра, обсуждение, обучение, упражнение на релаксацию.

Классный час 5.

Тема: «Саморегуляция».

Цели, задачи: развивать мимические и пантомимические способности; научить детей приемлемым способам разрядки гнева и агрессии; обучать детей приемам расслабления; обучить умению снимать эмоциональное напряжение.

Формы работы, упражнения: эмоциональный тренинг (мимическая гимнастика), работа со стихотворениями, беседа, обсуждение, тренинг смены настроений, обучение, релаксационные упражнения.

Классный час 6.

Тема: «Вырабатываем уверенность в своих силах».

Цели, задачи: развивать мимические и пантомимические способности; вырабатывать у детей умение помогать себе; обучать детей приемам расслабления; обучение умению снимать эмоциональное напряжение.

Формы работы, упражнения: эмоциональный тренинг (мимическая гимнастика), упражнение, беседа, упражнение-тренинг, обсуждение, упражнение на релаксацию.

На описанных классных часах мы использовали специальные задания.

1. Игры с правилами для саморегуляции (несколько игр с правилами, целью которых является формирование компонентов волевой саморегуляции): игра с правилами «Повтори за мной», направленная на формирование основ слуховой, произвольной памяти; внимания, развитие наблюдательности; игра с правилами «Слушай и исполняй», направленная на формирование моторно-слуховой памяти, основ произвольной памяти, способностей вспоминать, запоминать порядок, развитие внимания, формирование умений классифицировать. Такие игры обеспечат сформированность внимания, разных видов памяти, умения классифицировать и систематизировать информацию и т. д.

2. Выполнение заданий по заданному алгоритму: дети получали несколько заданий, которые должны были выполнить по алгоритму. Задание было следующее: дети получали отрывок текста, который нужно было прочитать, а после этого они должны были на основе прочитанного текста выдвинуть несколько гипотез того, почему произошло то или иное событие. Выдвижение гипотезы – важный этап интеллектуальной деятельности, которой уделяется большое внимание в начальной школе, но не всем школьникам это легко дается. Такое задание развивается у детей не только фантазию, образное мышление, умение выстраивать предположения, но развивает волевую саморегуляцию, так как задание требует от детей выдвижение большого числа гипотез, для чего младшим школьникам придется приложить немало усилий. Например, текст может быть посвящен описанию моря, его волнений и т.д., и последнее предложение звучит так: «Корабль не смог пристать к берегу, потому что ...». Далее школьник получает задание написать минимум пять предположений, почему корабль не мог пристать к берегу. Такие задания гарантируют развитое ассоциативное и образное мышление, умение выстраивать предположения, волевую саморегуляцию в процессе обучения.

3. Выполнение заданий по заданному образцу. Младшие школьники получают несколько готовых заданий и указание повторить их по образцу. Можно предложить дорисовать половину рисунка, нарисовать рисунок полностью по образцу, можно предложить воспроизвести красивым почерком написанный каллиграфически текст или какой-либо красивый узор. Такие задания гарантируют сформированность умения выполнять задание по образцу, контролировать и регулировать качество и время выполнения задания.

4. Выполнение задания по словесной инструкции: дети делятся на пары, каждая пара получает определенный узор в двойном экземпляре: например, разрисованная узорами варежка, вырезанная из листа А4,

тарелка с узорами (круг), полотенце с узорами (прямоугольник). Сначала один ребенок другому объясняет словами, как расположен узор, а ребенок должен его нарисовать, внимательно слушая инструкцию своего «коллеги». Потом дети меняются ролями и выполняют то же самое. После окончания работы можно также сравнить результаты детей, оценить их и выбрать наиболее удачное воспроизведение узора. Такие задания гарантируют сформированность умения выполнять задание по словесной инструкции, умение регулировать свое поведение в случаях затруднения, развитие волевой саморегуляции.

Описанные классные часы и задания проводились с детьми из экспериментальной группы в рамках формирующего этапа, после занятия проводился анализ результатов занятия, выяснялись у детей причины их затруднений и неудач. Можно усложнять или добавлять аналогичные задания и проводить работу по формированию волевой саморегуляции в течение учебной четверти, полугодия или даже учебного года.

Таким образом, для формирования волевой саморегуляции у младших школьников и достижения успешных результатов требуется системный, целенаправленный и творческий подход.

Вывод по 2 главе

Вторая глава выпускной квалификационной работе посвящена описанию организации и методов исследования. Исследование проводилось с обучающимися 3-го класса в количестве 20 испытуемых.

Для выявления уровня сформированности волевой саморегуляции младших школьников мы использовали следующие методики: «Диагностика сформированности действий целенаправленного» 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.

«Диагностика сформированности действий целеполагания» З. А. Кокарева, Л. П. Никитина, Л. С. Секретарева направлена на выявление сформированности целеполагания у младшего школьника.

Методика позволяет 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.

Методика «Рисование по точкам» А. Л. Венгер направлена на определение умения контролировать свои действия, уровень ориентировки на заданную систему требований.

Методика «Диктант для робота» М. П. Романеева, Л. А. Суховерша, Г. А. Цукерман позволяет выявить уровень сформированности рефлексивной способности различать границы своего знания и незнания, уровня своих умений и нового.

Далее нами была составлена модель по формированию у младших школьников волевой саморегуляции в процессе обучения.

Цель модели: повысить уровень сформированности волевой саморегуляции у младших школьников в процессе обучения.

В итоге результатом данной модели должно стать повышение уровня сформированности волевой саморегуляции у младших школьников в процессе обучения.

Мы описали подробно классные часы и задания для формирования волевой саморегуляции у младших школьников. Описанные классные часы и задания проводились с детьми из экспериментальной группы в рамках формирующего этапа.

ГЛАВА 3. АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ ИССЛЕДОВАНИЯ

3.1 Анализ результатов констатирующего эксперимента

В данном параграфе мы приводим результаты младших школьников по итогам первичного проведения описанных диагностических методик. Результаты младших школьников представлены в таблицах 1-3.

Таблица 1 – Результаты диагностики сформированности действий целеполагания

Имя ребенка	Баллы	Уровень
1.Алисия П.	2	низкий уровень сформированности целеполагания у младшего школьника
2.Богдан З.	1	низкий уровень сформированности целеполагания у младшего школьника
3.Венера М.	3	средний уровень сформированности целеполагания у младшего школьника
4.Григорий И.	4	средний уровень сформированности целеполагания у младшего школьника
5.Денис Т.	5	высокий уровень сформированности целеполагания у младшего школьника
6.Ефим Е.	6	высокий уровень сформированности целеполагания у младшего школьника
7.Зураб М.	2	низкий уровень сформированности целеполагания у младшего школьника
8.Ирина М.	1	низкий уровень сформированности целеполагания у младшего школьника
9.Карина С.	3	средний уровень сформированности целеполагания у младшего школьника
10.Кирилл И.	4	средний уровень сформированности целеполагания у младшего школьника
11.Людмила Ю.	5	высокий уровень сформированности целеполагания у младшего школьника
12.Лука Г.	2	низкий уровень сформированности целеполагания у младшего школьника
13.Мирон Б.	1	низкий уровень сформированности целеполагания у младшего школьника
14.Михаил К.	3	средний уровень сформированности целеполагания у младшего школьника
15.Никита Р.	4	средний уровень сформированности целеполагания у младшего школьника
16.Нурия Ч.	5	высокий уровень сформированности целеполагания у младшего школьника

Продолжение таблицы 1

17.Олеся М.	2	низкий уровень сформированности целеполагания у младшего школьника
18.Платон Г.	1	низкий уровень сформированности целеполагания у младшего школьника
19.Степан Ш.	3	средний уровень сформированности целеполагания у младшего школьника
20.Фарит Х.	4	средний уровень сформированности целеполагания у младшего школьника

Проанализировав результаты испытуемых, мы пришли к выводу, что низкий уровень сформированности целеполагания продемонстрировали 8 детей из экспериментальной группы (40 %), средний уровень сформированности целеполагания был выявлен у 9 испытуемых (45 %), а высокий уровень сформированности целеполагания был обнаружен у 3 детей (15 %). Таким образом, мы можем сделать вывод, что в начале педагогического эксперимента преобладает средний уровень сформированности целеполагания. Наглядно результаты по первой методике представлены на рисунке 2.

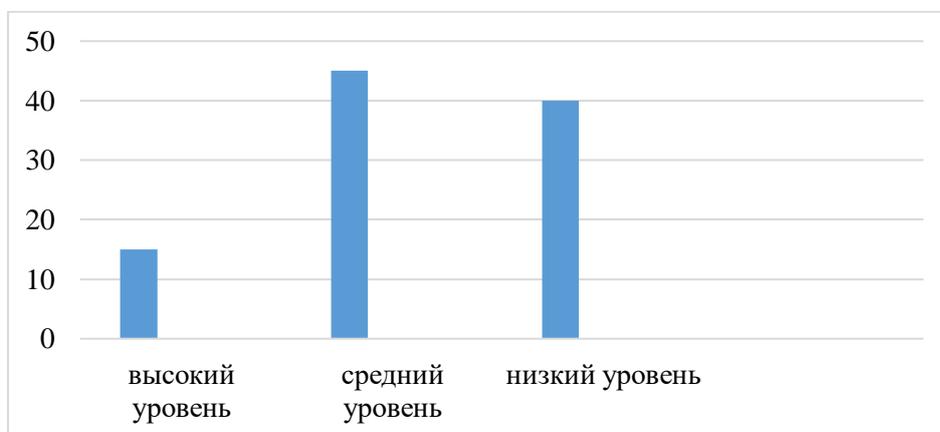


Рисунок 2 – Результаты диагностики сформированности действий целеполагания

В целом младшие школьники продемонстрировали умение ставить цели совместно с педагогом и удерживать цель на протяжении всего урока, но такое умение было сформировано не у всех детей. Младшие школьники показали сформированные на среднем уровне умения ставить учебные цели и задачи урока. Эта форма деятельности является более сложной для детей, чем способность удерживать основную цель урока. Но при этом школьники

продемонстрировали, что у них есть определенные проблемы с самооценкой собственной деятельности на уроках. Дети либо оценивают ее слишком высоко и идеалистично, либо только в негативном ключе, не видя никаких собственных достижений.

Таблица 2 – Результаты методики «Рисование по точкам»

Имя ребенка	Баллы	Уровень
1.Алисия П.	14 баллов	низкий уровень ориентировки на заданную систему требований
2.Богдан З.	22 балла	средний уровень ориентировки на заданную систему требований
3.Венера М.	14 баллов	низкий уровень ориентировки на заданную систему требований
4.Григорий И.	35 баллов	высокий уровень ориентировки на заданную систему требований
5.Денис Т.	25 баллов	средний уровень ориентировки на заданную систему требований
6.Ефим Е.	14 баллов	низкий уровень ориентировки на заданную систему требований
7.Зураб М.	18 баллов	высокий уровень ориентировки на заданную систему требований
8.Ирина М.	27 баллов	средний уровень ориентировки на заданную систему требований
9.Карина С.	14 баллов	низкий уровень ориентировки на заданную систему требований
10.Кирилл И.	15 баллов	низкий уровень ориентировки на заданную систему требований
11.Людмила Ю.	22 балла	средний уровень ориентировки на заданную систему требований
12.Лука Г.	16 баллов	низкий уровень ориентировки на заданную систему требований
13.Мирон Б.	18 баллов	низкий уровень ориентировки на заданную систему требований
14.Михаил К.	25 баллов	средний уровень ориентировки на заданную систему требований
15.Никита Р.	12 баллов	низкий уровень ориентировки на заданную систему требований
16.Нурия Ч.	35 баллов	высокий уровень ориентировки на заданную систему требований
17.Олеся М.	22 балла	средний уровень ориентировки на заданную систему требований
18.Платон Г.	15 баллов	низкий уровень ориентировки на заданную систему требований
19.Степан Ш.	37 баллов	высокий уровень ориентировки на заданную систему требований
20.Фарит Х.	24 балла	средний уровень ориентировки на заданную систему требований

Методика оценивала умения детей контролировать свои действия, выполнять определенные требования по заданию в соответствии с требованиями. Проанализировав результаты, мы пришли к выводу, что высокий уровень ориентировки на заданную систему требований был выявлен у 3 детей из экспериментальной группы (15 %), средний уровень ориентировки на заданную систему требований был выявлен у 8 детей из экспериментальной группы (40 %), а низкий уровень ориентировки на заданную систему требований был выявлен у 9 детей из экспериментальной группы (45 %). Таким образом, мы выявили, что по второй методике у детей младшего школьного возраста преобладает низкий уровень ориентировки на заданную систему требований. Наглядно результаты по второй методике представлены на рисунке 3.

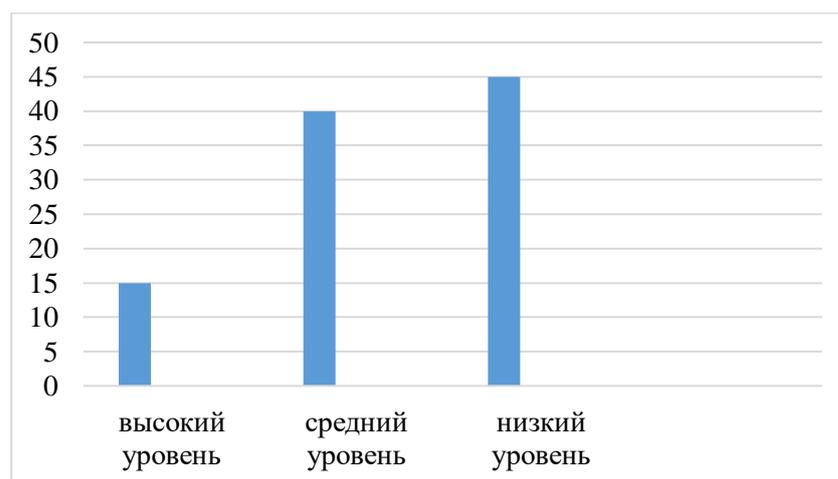


Рисунок 3 – Результаты по методике «Рисование по точкам»

Дети, показавшие высокий уровень ориентировки на заданную систему требований, могут самостоятельно контролировать выполнение собственных действий, им это дается достаточно легко и не вызывает серьезных затруднений. Дети, продемонстрировавшие средний уровень ориентировки на заданную систему требований, недостаточно владеют способностью контролировать собственные действия, что указывает на недостаточное развитие произвольности. Дети, имеющие низкий уровень регуляции собственных действий, часто нарушали заданную систему требований,

ошибались, делали задание по-своему, нарушая тем самым логику самого задания.

Таблица 3 – Результаты методики «Диктант для робота»

Имя ребенка	Баллы	Уровень
1.Алисия П.	9 слов в колонке	высокая степень саморегуляции при определении пределов своего знания и незнания
2.Богдан З.	6 слов в колонке	достаточная степень саморегуляции при определении пределов своего знания и незнания
3.Венера М.	4 слова в колонке	низкая степень саморегуляции при определении пределов своего знания и незнания
4.Григорий И.	8 слов в колонке	высокая степень саморегуляции при определении пределов своего знания и незнания
5.Денис Т.	5 слов в колонке	достаточная степень саморегуляции при определении пределов своего знания и незнания
6.Ефим Е.	3 слова в колонке	низкая степень саморегуляции при определении пределов своего знания и незнания
7.Зураб М.	3 слова в колонке	низкая степень саморегуляции при определении пределов своего знания и незнания
8.Ирина М.	7 слов в колонке	достаточная степень саморегуляции при определении пределов своего знания и незнания
9.Карина С.	4 слова в колонке	низкая степень саморегуляции при определении пределов своего знания и незнания
10.Кирилл И.	3 слова в колонке	низкая степень саморегуляции при определении пределов своего знания и незнания
11.Людмила Ю.	5 слов в колонке	достаточная степень саморегуляции при определении пределов своего знания и незнания
12.Лука Г.	3 слова в колонке	низкая степень саморегуляции при определении пределов своего знания и незнания
13.Мирон Б.	4 слова в колонке	низкая степень саморегуляции при определении пределов своего знания и незнания
14.Михаил К.	6 слов в колонке	достаточная степень саморегуляции при определении пределов своего знания и незнания
15.Никита Р.	3 слова в колонке	низкая степень саморегуляции при определении пределов своего знания и незнания
16.Нурия Ч.	4 слова в колонке	низкая степень саморегуляции при определении пределов своего знания и незнания
17.Олеся М.	5 слов в колонке	достаточная степень саморегуляции при определении пределов своего знания и незнания
18.Платон Г.	3 слова в колонке	низкая степень саморегуляции при определении пределов своего знания и незнания
19.Степан Ш.	3 слова в колонке	низкая степень саморегуляции при определении пределов своего знания и незнания
20.Фарит Х.	6 слов в колонке	достаточная степень саморегуляции при определении пределов своего знания и незнания

Проанализировав результаты по третьей методике, мы выявили, что высокая степень саморегуляции при определении пределов своего знания и незнания была выявлена у 2 детей из экспериментальной группы (10 %), достаточная степень саморегуляции при определении пределов своего знания и незнания была отмечена у 7 детей из экспериментальной группы (35 %), низкая степень саморегуляции при определении пределов своего знания и незнания была обнаружена у 11 испытуемых. Следовательно, мы можем резюмировать, что в группе младших школьников преобладает низкая степень саморегуляции при определении пределов своего знания и незнания. Наглядно результаты по третьей методике представлены на рисунке 4.

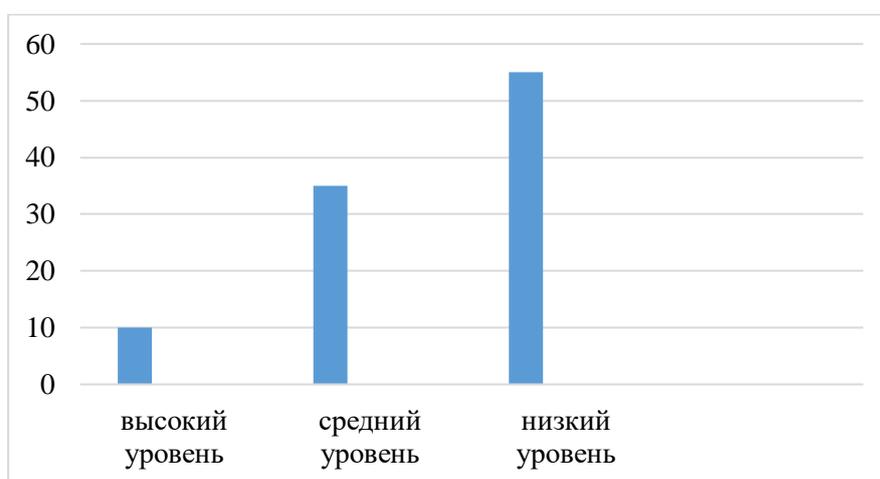


Рисунок 4 – Результаты по методике «Диктант для робота»

Испытуемым было сложно выполнять такое задание, так как слова для записи предлагались те, которые относятся к категории словарных, также перед началом работы не было организовано никакого повторения. Кроме того, младшим школьникам было сложно выполнять условие задания и работать «как робот», а не просто опираться на собственные знания и языковую интуицию.

Чтобы в финале педагогического эксперимента сравнить результаты испытуемых относительно уровня развития волевой саморегуляции и выявить положительную динамику у детей, мы составили итоговую таблицу по итогам констатирующего этапа эксперимента.

Таблица 4 – Результаты констатирующего этапа эксперимента

Методика	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
«Диагностика сформированности действий целеполагания» З. А. Кокарева, Л. П. Никитина, Л. С. Секретарева	15 %	45 %	40 %
методика «Рисование по точкам» А. Л. Венгер	15 %	40 %	45 %
методика «Диктант для робота» М. П. Романеева, Л. А. Суховерша, Г. А. Цукерман	10 %	35 %	55 %
Средние результаты	13,3 %	40 %	46,6 %

Таким образом, мы по итогам анализа данной таблицы можем резюмировать, что в группе испытуемых по итогам констатирующего этапа эксперимента преобладает низкий уровень развития волевой саморегуляции. Наглядно результаты констатирующего этапа эксперимента представлены на рисунке 5.

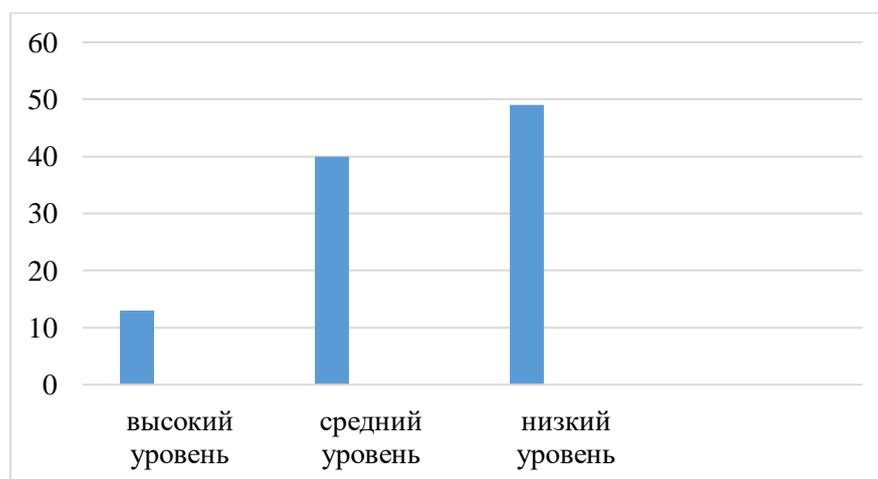


Рисунок 5 – Результаты констатирующего этапа эксперимента

По результатам констатирующего этапа эксперимента мы пришли к выводу, что у младших школьников из экспериментальной группы

показатели волевой саморегуляции недостаточно сформированы, а именно: недостаточно развиты навыки сформированности целеполагания у младших школьников, есть сложности со способностью самостоятельно регулировать собственные действия, следовать инструкциям и указаниям взрослых, отмечаются проблемы, сказанные с самостоятельным определением границ собственного знания и незнания, с развитием саморегуляции в процессе учебной деятельности.

3.2 Анализ результатов формирующего эксперимента

В данном параграфе мы представляем результаты диагностики младших школьников по итогам педагогического эксперимента. Результаты диагностики младших школьников представлены в таблицах 5-7.

Таблица 5 – Результаты диагностики сформированности действий целеполагания

Имя ребенка	Баллы	Уровень
1.Алисия П.	2	низкий уровень сформированности целеполагания у младшего школьника
2.Богдан З.	5	высокий уровень сформированности целеполагания у младшего школьника
3.Венера М.	5	высокий уровень сформированности целеполагания у младшего школьника
4.Григорий И.	4	средний уровень сформированности целеполагания у младшего школьника
5.Денис Т.	5	высокий уровень сформированности целеполагания у младшего школьника
6.Ефим Е.	6	высокий уровень сформированности целеполагания у младшего школьника
7.Зураб М.	2	низкий уровень сформированности целеполагания у младшего школьника
8.Ирина М.	5	высокий уровень сформированности целеполагания у младшего школьника
9.Карина С.	5	высокий уровень сформированности целеполагания у младшего школьника

Продолжение таблицы 5

10.Кирилл И.	4	средний уровень сформированности целеполагания у младшего школьника
11.Людмила Ю.	5	высокий уровень сформированности целеполагания у младшего школьника
12.Лука Г.	2	низкий уровень сформированности целеполагания у младшего школьника
13.Мирон Б.	1	низкий уровень сформированности целеполагания у младшего школьника
14.Михаил К.	3	средний уровень сформированности целеполагания у младшего школьника
15.Никита Р.	4	средний уровень сформированности целеполагания у младшего школьника
16.Нурия Ч.	5	высокий уровень сформированности целеполагания у младшего школьника
17.Олеся М.	2	низкий уровень сформированности целеполагания у младшего школьника
18.Платон Г.	5	высокий уровень сформированности целеполагания у младшего школьника
19.Степан Ш.	6	высокий уровень сформированности целеполагания у младшего школьника
20.Фарит Х.	4	средний уровень сформированности целеполагания у младшего школьника

Изучив результаты диагностики младших школьников, мы пришли к выводу, что низкий уровень сформированности целеполагания продемонстрировали 5 детей из экспериментальной группы (25 %), средний уровень сформированности целеполагания был выявлен у 6 испытуемых (30 %), а высокий уровень сформированности целеполагания был обнаружен у 9 детей (45 %). Следовательно, мы можем сделать вывод, что в финале педагогического эксперимента преобладает уже высокий уровень сформированности целеполагания, что указывает на эффективность формирующего этапа эксперимента, представляющего собой систему занятий по развитию волевой саморегуляции младших школьников. Наглядно результаты по первой методике представлены на рисунке 6.

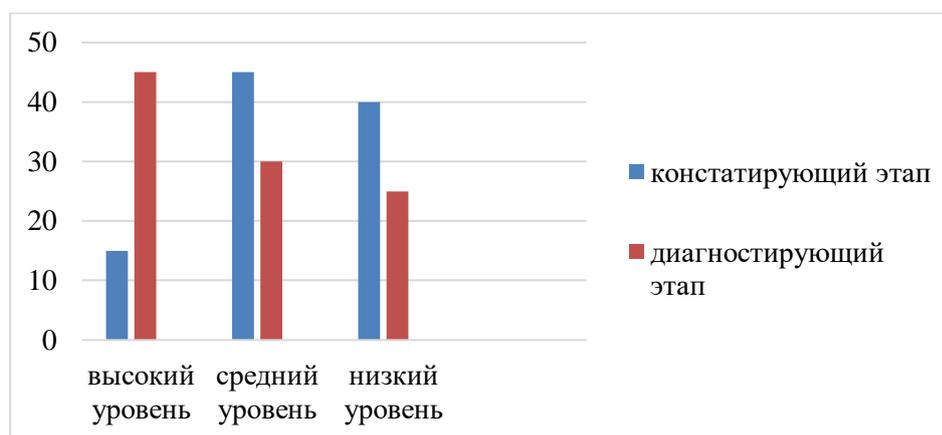


Рисунок 6 – Результаты диагностики сформированности действий целеполагания

Таким образом, младшие школьники продемонстрировали повышение уровня умений ставить цели совместно с педагогом и удерживать их на протяжении урока, дети показали более сформированные умения ставить учебные цели и задачи урока. У испытуемых развивалась способность удерживать основную цель урока. Дети стали более адекватно оценивать собственную деятельность на уроках: не воспринимали ошибки трагично и не идеализировали собственные успехи.

Таблица 6 – Результаты диагностики по методике «Рисование по точкам»

Имя ребенка	Баллы	Уровень
1.Алисия П.	14 баллов	низкий уровень ориентировки на заданную систему требований
2.Богдан З.	22 балла	средний уровень ориентировки на заданную систему требований
3.Венера М.	14 баллов	низкий уровень ориентировки на заданную систему требований
4.Григорий И.	35 баллов	высокий уровень ориентировки на заданную систему требований
5.Денис Т.	35 баллов	высокий уровень ориентировки на заданную систему требований
6.Ефим Е.	38 баллов	высокий уровень ориентировки на заданную систему требований
7.Зураб М.	18 баллов	высокий уровень ориентировки на заданную систему требований
8.Ирина М.	27 баллов	средний уровень ориентировки на заданную систему требований

Продолжение таблицы 6

9.Карина С.	14 баллов	низкий уровень ориентировки на заданную систему требований
10.Кирилл И.	15 баллов	низкий уровень ориентировки на заданную систему требований
11.Людмила Ю.	37 баллов	высокий уровень ориентировки на заданную систему требований
12.Лука Г.	35 баллов	высокий уровень ориентировки на заданную систему требований
13.Мирон Б.	18 баллов	низкий уровень ориентировки на заданную систему требований
14.Михаил К.	25 баллов	средний уровень ориентировки на заданную систему требований
15.Никита Р.	12 баллов	низкий уровень ориентировки на заданную систему требований
16.Нурия Ч.	35 баллов	высокий уровень ориентировки на заданную систему требований
17.Олеся М.	34 балла	высокий уровень ориентировки на заданную систему требований
18.Платон Г.	35 баллов	высокий уровень ориентировки на заданную систему требований
19.Степан Ш.	37 баллов	высокий уровень ориентировки на заданную систему требований
20.Фарит Х.	24 балла	средний уровень ориентировки на заданную систему требований

Изучив результаты диагностики младших школьников по второй методике, мы обнаружили, что высокий уровень ориентировки на заданную систему требований имеют 9 детей из экспериментальной группы (45 %), средний уровень ориентировки на заданную систему требований был выявлен у 5 школьников из экспериментальной группы (25 %), а низкий уровень ориентировки на заданную систему требований был выявлен у 6 детей из экспериментальной группы (30 %). Следовательно, мы можем отметить, что по второй методике у испытуемых младшего школьного возраста преобладает высокий уровень ориентировки на заданную систему требований, что тем самым подтверждает эффективность проводимых с детьми младшего школьного возраста занятий по развитию волевой саморегуляции. Наглядно результаты по второй методике представлены на рисунке 7.

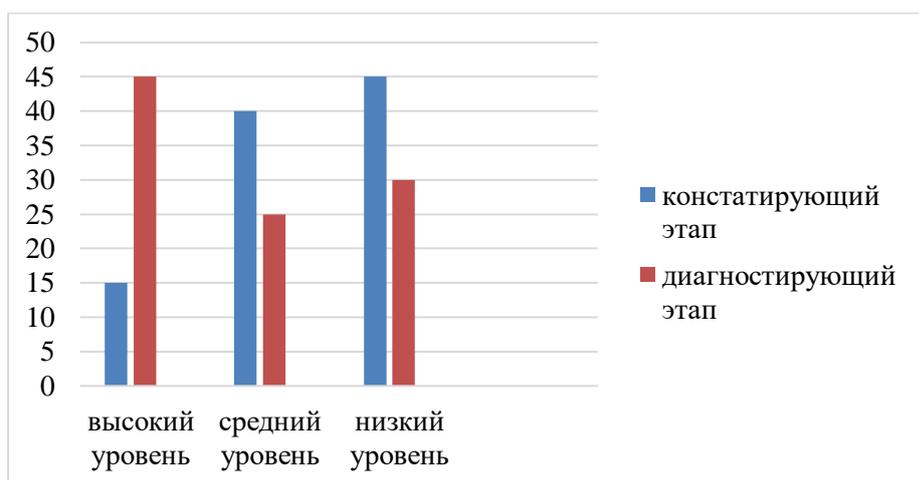


Рисунок 7 – Результаты диагностики по методике «Рисование по точкам»

Дети, имеющие высокий уровень ориентировки на заданную систему требований (их почти половина группы), могут самостоятельно контролировать выполнение задания, им это легко дается и не вызывает больших затруднений. Дети, показавшие средний уровень ориентировки на заданную систему требований (их число уменьшилось почти вдвое), владеют способностью контролировать собственные действия недостаточно, то есть они имеют проблемы с развитием произвольности. Дети с низким уровнем регуляции собственных действий, испытывали сложности при выполнении системы требований, количество детей этой категории также уменьшилось.

Таблица 7 – Результаты диагностики по методике «Диктант для робота»

Имя ребенка	Баллы	Уровень
1.Алисия П.	9 слов в колонке	высокая степень саморегуляции при определении пределов своего знания и незнания
2.Богдан З.	6 слов в колонке	достаточная степень саморегуляции при определении пределов своего знания и незнания
3.Венера М.	4 слова в колонке	низкая степень саморегуляции при определении пределов своего знания и незнания
4.Григорий И.	8 слов в колонке	высокая степень саморегуляции при определении пределов своего знания и незнания
5.Денис Т.	5 слов в колонке	достаточная степень саморегуляции при определении пределов своего знания и незнания
6.Ефим Е.	3 слова в колонке	низкая степень саморегуляции при определении пределов своего знания и незнания

Продолжение таблицы 7

7.Зураб М.	8 слов в колонке	высокая степень саморегуляции при определении пределов своего знания и незнания
8.Ирина М.	9 слов в колонке	высокая степень саморегуляции при определении пределов своего знания и незнания
9.Карина С.	4 слова в колонке	низкая степень саморегуляции при определении пределов своего знания и незнания
10.Кирилл И.	3 слова в колонке	низкая степень саморегуляции при определении пределов своего знания и незнания
11.Людмила Ю.	5 слов в колонке	достаточная степень саморегуляции при определении пределов своего знания и незнания
12.Лука Г.	3 слова в колонке	низкая степень саморегуляции при определении пределов своего знания и незнания
13.Мирон Б.	4 слова в колонке	низкая степень саморегуляции при определении пределов своего знания и незнания
14.Михаил К.	9 слов в колонке	высокая степень саморегуляции при определении пределов своего знания и незнания
15.Никита Р.	8 слов в колонке	высокая степень саморегуляции при определении пределов своего знания и незнания
16.Нурия Ч.	4 слова в колонке	низкая степень саморегуляции при определении пределов своего знания и незнания
17.Олеся М.	5 слов в колонке	достаточная степень саморегуляции при определении пределов своего знания и незнания
18.Платон Г.	3 слова в колонке	низкая степень саморегуляции при определении пределов своего знания и незнания
19.Степан Ш.	9 слов в колонке	высокая степень саморегуляции при определении пределов своего знания и незнания
20.Фарит Х.	8 слов в колонке	высокая степень саморегуляции при определении пределов своего знания и незнания

Изучив результаты диагностики по третьей методике, мы обнаружили, что высокая степень саморегуляции при определении пределов своего знания и незнания была отмечена у 8 детей из экспериментальной группы (40 %), достаточная степень саморегуляции при определении пределов своего знания и незнания была выявлена у 4 детей из экспериментальной группы (20 %), а низкая степень саморегуляции при определении пределов своего знания и незнания была обнаружена также у 8 испытуемых (40 %). Таким образом, мы выявили, что в группе младших школьников преобладает высокая степень саморегуляции при определении пределов своего знания и незнания, что указывает на эффективность формирующего этапа эксперимента, проводимого с детьми из экспериментальной группы. Наглядно результаты по третьей методике представлены на рисунке 8.

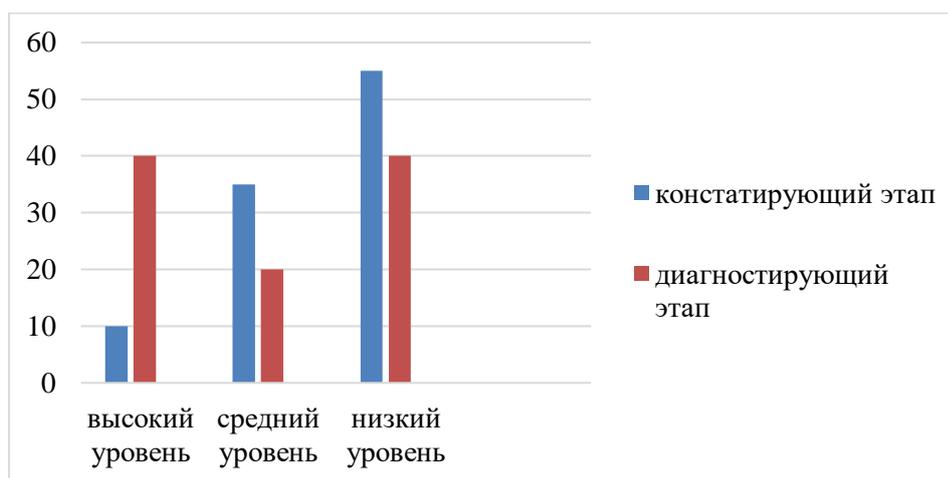


Рисунок 8 – Результаты диагностики по методике «Диктант для работа»

Было выявлено, что испытуемым в стало проще и понятнее выполнять такое задание, даже несмотря на то, что слова детям предлагались другие, но также относящиеся к группе словарных. Также младшим школьникам стало проще выполнять условие задания и делать задание «как робот», а не только опираться на предметные знания и языковое чутье.

Для того, чтобы сравнить результаты испытуемых относительно уровня развития волевой саморегуляции в начале и финале педагогического эксперимента и выявить положительную динамику у испытуемых, мы составили сводную таблицу по итогам педагогического эксперимента.

Таблица 8 – Результаты педагогического эксперимента

Методика	Констатирующий этап			Диагностирующий этап		
	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
«Диагностика сформированности действий целеполагания» З. А. Кокарева, Л. П. Никитина, Л. С. Секретарева	15 %	45 %	40 %	45 %	30 %	25 %
Методика «Рисование по точкам» А. Венгер	15 %	40 %	45 %	45 %	25 %	30 %

Продолжение таблицы 8

методика «Диктант для робота» М. П. Романеева, Л. А. Суховерша, Г. А. Цукерман	10 %	35 %	55 %	40 %	20 %	40 %
Средние результаты	13,3 %	40 %	46,6 %	43,3 %	25 %	31,6 %

Значит, мы на основе данной таблицы можем констатировать, что в группе испытуемых по итогам педагогического эксперимента преобладает высокий уровень развития волевой саморегуляции. Наглядно результаты констатирующего этапа эксперимента представлены на рисунке 9.

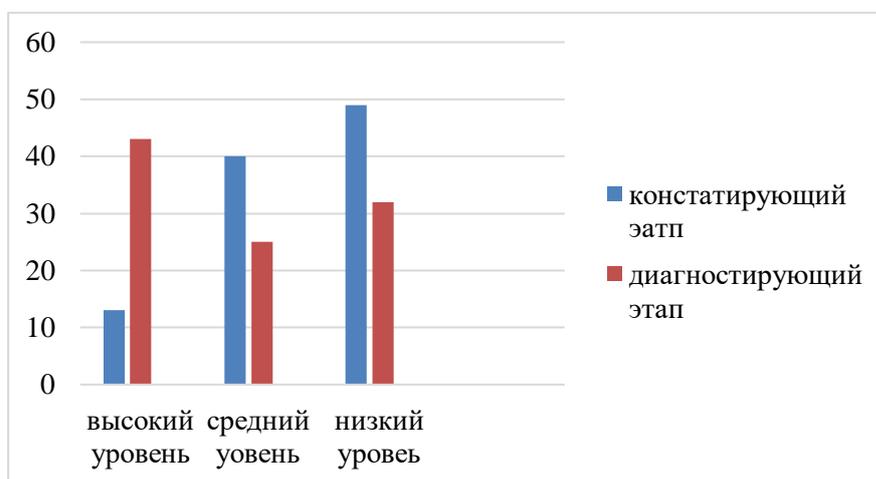


Рисунок 9 – Результаты педагогического эксперимента

По результатам констатирующего этапа эксперимента мы пришли к выводу, что у младших школьников из экспериментальной группы показатели волевой саморегуляции стали значительно более высокими, а именно: стали более развиты навыки сформированности целеполагания у младших школьников, сформировалась способность самостоятельно регулировать собственные действия, дети научились следовать инструкциям и указаниям взрослых, отмечается повышение показателей, сказанное с самостоятельным определением границ собственного знания и незнания, с

развитием волевой саморегуляции в процессе учебной деятельности младших школьников.

Для достоверной проверки эффективности модели формирования саморегуляции младших школьников нами была произведена математическая обработка данных (Т-критерий Вилкоксона) по результатам констатирующего и диагностирующего этапов эксперимента по всем проведенным методикам.

Методика «Диагностика сформированности действий целеполагания» З. А. Кокарева, Л. П. Никитина, Л. С. Секретарева. Можно ли утверждать, что в результатах, полученных после проведения методики на этапах констатирующего и диагностирующего экспериментов, типичным сдвигом будет сдвиг в более часто встречающемся направлении, а нетипичным, или редким, сдвигом – сдвиг в более редко встречающемся направлении? Сформулируем гипотезы:

H_0 : Интенсивность сдвигов в типичном направлении не превосходит интенсивности сдвигов в нетипичном направлении.

H_1 : Интенсивность сдвигов в типичном направлении превышает интенсивность сдвигов в нетипичном направлении.

Алгоритм подсчета Т-критерия Вилкоксона.

1. Составляем список испытуемых в любом порядке.
2. Вычисляем разницу между замерами до проведения коррекционной программы и после.
3. Определяем, что будет считаться «типичным» сдвигом, формулируем гипотезы.
4. Переводим разности в абсолютные величины.
5. Ранжируем абсолютные величины разностей, начисляя меньшему значению меньший ранг.
6. Подсчитываем сумму рангов не типичных значений по формуле: $T = \sum R$, где R – ранговые значения сдвигов с более редким знаком.
7. Определяем критические значения для T .

Строим ось значимости. Результат: $T_{Эмп} = 86$

Критические значения T при $n = 23$, для $p < 0,05$ $T = 83$; для $p < 0,01$ $T = 62$

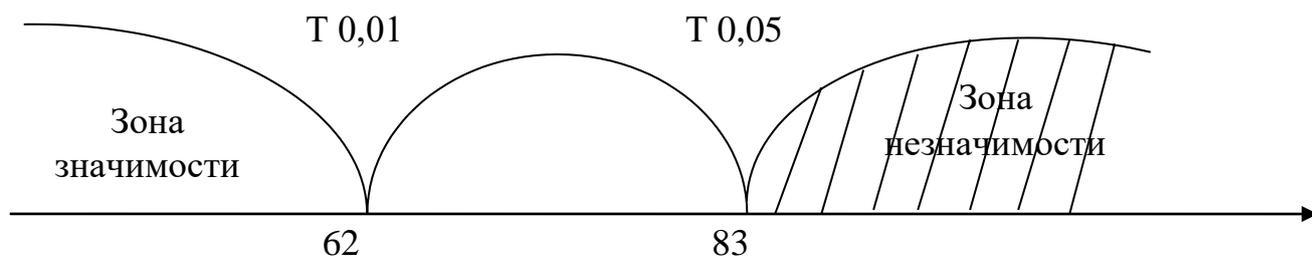


Рисунок 10 – Т-критерий Вилкоксона по показателю у младших школьников уровня сформированности волевой саморегуляции в процессе обучения на оси значимости

Полученное эмпирическое значение $T_{эмп}$ находится в зоне незначимости.

Ответ: принимается гипотеза H_0 Интенсивность сдвигов в типичном направлении не превосходит интенсивности сдвигов в нетипичном направлении.

Для достоверной проверки эффективности модели формирования саморегуляции младших школьников нами была произведена математическая обработка данных (Т-критерий Вилкоксона) по результатам констатирующего и диагностирующего этапов эксперимента методики «Рисование по точкам» А. Л. Венгера.

Можно ли утверждать, что в результатах, полученных после проведения методики, что типичным сдвигом будет сдвиг в более часто встречающемся направлении, а нетипичным, или редким, сдвигом – сдвиг в более редко встречающемся направлении?

Сформулируем гипотезы:

H_0 : Интенсивность сдвигов в типичном направлении не превосходит интенсивности сдвигов в нетипичном направлении.

H_1 : Интенсивность сдвигов в типичном направлении превышает интенсивность сдвигов в нетипичном направлении.

Алгоритм подсчета Т-критерия Вилкоксона описан выше.

Результат: $T_{эмп} = 32$

Критические значения Т при $n = 23$, для $p < 0,05$ $T = 83$; для $p < 0,01$ $T = 62$

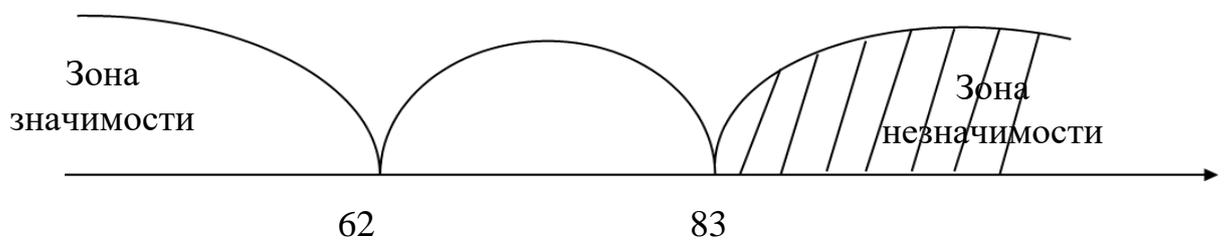


Рисунок 11 – Т-критерий Вилкоксона по показателю у младших школьников уровня сформированности волевой саморегуляции в процессе обучения на оси значимости

Полученное эмпирическое значение $T_{эмп}$ находится в зоне значимости.

Ответ: принимается гипотеза H_1 Интенсивность сдвигов в типичном направлении превышает интенсивность сдвигов в нетипичном направлении.

Для достоверной проверки эффективности модели формирования саморегуляции младших школьников нами была произведена математическая обработка данных (Т-критерий Вилкоксона) по результатам констатирующего и диагностирующего этапов эксперимента методики «Диктант для робота» М. П. Романеева, Л. А. Суховерша, Г. А. Цукерман.

Можно ли утверждать, что в результатах, полученных после проведения методики «Диктант для робота» М. П. Романеева, Л. А. Суховерша, Г. А. Цукерман типичным сдвигом будет сдвиг в более часто встречающемся направлении, а нетипичным, или редким, сдвигом – сдвиг в более редко встречающемся направлении? Сформулируем гипотезы:

H_0 : Интенсивность сдвигов в типичном направлении не превосходит интенсивности сдвигов в нетипичном направлении.

H_1 : Интенсивность сдвигов в типичном направлении превышает интенсивность сдвигов в нетипичном направлении.

Алгоритм подсчета Т-критерия Вилкоксона описан выше.

Результат: $T_{эмп} = 44$

Критические значения Т при $n = 23$, для $p < 0,05$ $T = 83$; для $p < 0,01$

$T = 62$

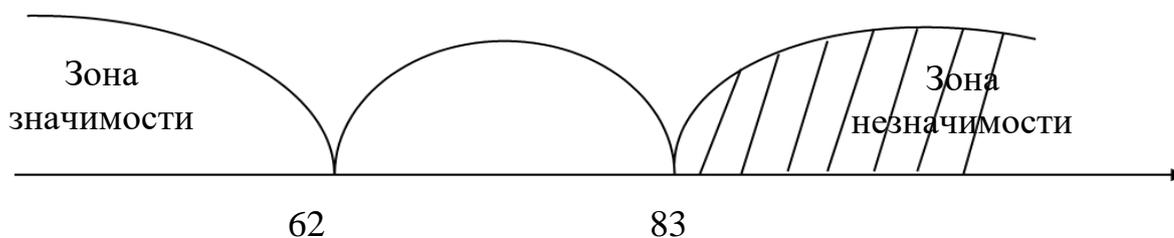


Рисунок 12 – Т-критерий Вилкоксона по показателю у младших школьников уровня сформированности волевой саморегуляции в процессе обучения на оси значимости

Полученное эмпирическое значение Тэмп находится в зоне значимости.

Ответ: принимается гипотеза Н1 Интенсивность сдвигов в типичном направлении превышает интенсивность сдвигов в нетипичном направлении.

Таким образом, подсчет Т-критерия Вилкоксона показал, что после реализации модели формирования саморегуляции младших школьников, волевая саморегуляция в младшем школьном возрасте находится на стадии активного формирования. При этом мы также выявили, что после применения модели формирования саморегуляции младших школьников показатели волевой саморегуляции показали положительную динамику.

Значит, реализация модели формирования волевой саморегуляции младших школьников способствовала развитию волевой регуляции действий испытуемых, также в ходе реализации модели формирования мы добились успеха в развитии регулятивных УУД младших школьников. Модель формирования волевой саморегуляции младших школьников позволяет оптимизировать процесс развития компонентов волевой саморегуляции младших школьников. Эффективность предложенной нами модели волевой саморегуляции младших школьников подтверждается положительными результатами младших школьников в финале педагогического эксперимента. Следовательно, наша гипотеза в отношении формирования волевой саморегуляции младших школьников в процессе обучения оказалась подтверждена: волевая саморегуляция младших школьников стала более высокой и сформированной при реализации модели по ее формированию.

Значит, мы имеем основания полагать, что по результатам педагогического эксперимента было выявлено повышение уровня волевой саморегуляции у младших школьников, подтверждающее эффективность формирующего этапа эксперимента. Иными словами, мы можем считать заявленную в начале исследования гипотезу о том, что уровень сформированности волевой саморегуляции у младших школьников повысится при реализации модели по формированию у младших школьников волевой саморегуляции в процессе обучения, подтвержденной, а разработанные классные часы и задания по формированию волевой саморегуляции у младших школьников в процессе обучения – эффективными.

Вывод по 3 главе

Третья глава выпускной квалификационной работы посвящена анализу результатов педагогического эксперимента.

По итогам констатирующего эксперимента можем резюмировать, что в группе испытуемых преобладает низкий уровень развития волевой саморегуляции (46,6 %). У младших школьников из экспериментальной группы показатели волевой саморегуляции недостаточно сформированы, а именно: недостаточно развиты навыки сформированности целеполагания у младших школьников, есть сложности со способностью самостоятельно регулировать собственные действия, следовать инструкциям и указаниям взрослых, отмечаются проблемы, связанные с самостоятельным определением границ собственного знания и незнания, с развитием саморегуляции в процессе учебной деятельности.

Полученные невысокие результаты указывают на необходимость реализации мер формирующего этапа эксперимента, направленных на развитие волевой саморегуляции через систему занятий универсального

характера, которые должны способствовать формированию всех составляющих волевой саморегуляции.

По итогам педагогического эксперимента нами было выявлено, что у детей преобладает высокий уровень развития волевой саморегуляции (43,3 %). У младших школьников из экспериментальной группы показатели волевой саморегуляции стали значительно более высокими, а именно: стали более развиты навыки сформированности целеполагания у младших школьников, сформировалась способность самостоятельно регулировать собственные действия, дети научились следовать инструкциям и указаниям взрослых, отмечается повышение показателей, сказанное с самостоятельным определением границ собственного знания и незнания, с развитием волевой саморегуляции в процессе учебной деятельности младших школьников.

Таким образом, есть основания считать, что по итогам педагогического эксперимента было выявлено повышение уровня волевой саморегуляции у младших школьников, подтверждающее эффективность формирующего этапа эксперимента, то есть мы можем полагать, что заявленная в начале исследования гипотеза оказалась подтвержденной, а разработанные классные часы и задания по формированию волевой саморегуляции у младших школьников в процессе обучения оказались эффективными.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Целью данной выпускной квалификационной работы было изучение волевой саморегуляции у младших школьников в процессе обучения. Обозначенная цель предполагала решение ряда задач, работа над которыми позволила нам сделать необходимые выводы по теме исследования.

В начале исследования, опираясь на цели и задачи исследования, мы выдвинули предположение о том, что уровень сформированности волевой саморегуляции у младших школьников повысится при реализации модели по формированию у младших школьников волевой саморегуляции в процессе обучения.

Для подтверждения заявленной в начале исследования гипотезы мы проводили анализ актуальной научной литературы по теме исследования и педагогический эксперимент, направленный на выявление возможностей развития волевой саморегуляции младших школьников в процессе обучения.

Рассмотрев понятие «волевая регуляция», мы пришли к выводу, что под ним понимается такое регуляционное личностное образование, которое характеризует способность индивида к самостоятельному выбору линии поведения, целеустремленное осуществление тех или иных действий, принятие на себя ответственности за их результаты. Педагоги и психологи отмечают, что без наличия у ребенка навыка к волевой саморегуляции нельзя достигнуть положительного эффекта в самом процессе обучения и умения учиться вообще.

Формирование саморегуляции младшего школьника возможно посредством различных форм и методов деятельности, что в конечном счёте гарантирует переход к более высокому уровню и развитию волевых качеств, помогающих самооценке и организации своей деятельности и как

следствие – волевой саморегуляции. Среди методов и приёмов, которые способствуют развитию волевой саморегуляции, можно назвать такие, как: выполнение задания по алгоритму, выполнение задания по образцу, «игры с правилами», взаимопроверка, подбор нескольких способов выполнения задания и выбор самого рационального и т.д.

Также мы выявили, что конечным результатом процесса формирования готовности младших школьников к волевой саморегуляции учебной деятельности является сформированность таких качеств личности, как: активность, общительность, целенаправленность, осознанность, обеспечивающие эффективное выполнение учебной деятельности.

Для подтверждения заявленной гипотезы было проведено исследование с обучающимися 3-го класса по выявлению уровня сформированности волевой саморегуляции у детей. Для выявления уровня волевой саморегуляции у младших школьников мы использовали следующие методики: «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.

Также была составлена модель формирования волевой саморегуляции у младших школьников в процессе обучения, цель которой – повысить уровень сформированности волевой саморегуляции у младших школьников в процессе обучения.

Первый блок модели был направлен на оценку волевой активности субъектов, определение уровня саморегуляции субъектов, изучение уровня и характера целеполагания, связанного со школой у детей младшего возраста при помощи методик. Второй блок модели был направлен на развитие составляющих волевой саморегуляции младших школьников, а также составление и реализация классных часов и задания для формирования волевой саморегуляции у младших школьников в процессе

обучения, которые будут включать в себя такие методы, как игры с правилами, выполнение задания по алгоритму, выполнение задания по образцу, задания, способствующие формированию волевой регуляции действий младших школьников и др. Третий блок модели был посвящен описанию результатов испытуемых, выявлению положительной динамики, оцениванию эффективности применения системы занятий по формированию волевой саморегуляции детей младшего школьного возраста. Результатом данной модели должно стать повышение уровня волевой саморегуляции младших школьников,

В рамках формирующего этапа эксперимента были составлены и проведены классные часы и задания для развития волевой саморегуляции младших школьников. Они проводились с детьми из экспериментальной группы в рамках педагогической практики, после занятий проводился анализ результатов занятия, выяснялись у детей причины их затруднений и неудач. После проведения описанных классных часов и заданий было повторно проведено исследование уровня волевой саморегуляции у испытуемых.

По итогам констатирующего эксперимента было выявлено, что в группе испытуемых преобладает низкий уровень развития волевой саморегуляции. У испытуемых из экспериментальной группы показатели волевой саморегуляции недостаточно сформированы: недостаточно развиты навыки сформированности целеполагания у младших школьников, есть сложности со способностью самостоятельно регулировать собственные действия, следовать инструкциям и указаниям взрослых, отмечаются недостатки, сказанные с самостоятельным определением границ собственного знания и незнания, с развитием волевой саморегуляции в процессе учебной деятельности.

Выявленные невысокие результаты испытуемых указывают на необходимость реализации мер формирующего этапа эксперимента,

состоящего в проведении классных часов и заданий, направленных на развитие волевой саморегуляции с использованием игры с правилами, занятий, предполагающих выполнение заданий по образцу, по устной инструкции и т.д.

По итогам педагогического эксперимента мы выявили, что у испытуемых преобладает высокий уровень развития волевой саморегуляции. У детей из экспериментальной группы показатели волевой саморегуляции стали значительно более высокими: выросли навыки сформированности целеполагания у младших школьников, сформировались способности самостоятельно регулировать собственные действия, умения следовать инструкциям и указаниям взрослых и т.д.

Следовательно, мы можем полагать, что по итогам педагогического эксперимента выявленное повышение уровня волевой саморегуляции у младших школьников подтверждает эффективность формирующего этапа эксперимента. Это позволяет нам считать, что заявленная в начале исследования гипотеза оказалась подтвержденной, а апробированные классные часы и задания по формированию волевой саморегуляции у младших школьников в процессе обучения – методически эффективной и ценной для педагогов начальной школы.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Абульханова, К. А. Идея системности в современной психологии [Текст] / К. А. Альбухавнова. – Москва : Институт психологии РАН, 2005. – 496 с.
2. Акмеологический словарь [Текст] / А. А. Деркача. – Москва : РАГС, 2005. – 161с.
3. Артюхова, И. С. Развитие мышления, внимания, памяти, саморегуляции у младших школьников [Текст] / И. С.Артюхова. – Москва : Чистые пруды, 2008. – 132 с.
4. Асмолов, А. Г. Человек как субъект и объект медиапсихологии [Текст] / А. Г. Асмолов. – Москва : Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, 2011. – 824 с.
5. Бабич, О. М. Методы саморегуляции и психологической разгрузки [Текст] / О. М. Бабич. – Воронеж: Издательско-полиграфический центр Воронежского государственного университета, 2008. – 40с.
6. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте [Текст] / Л. И. Божович. – СПб.: Питер, серия «Мастера психологии». – 2008. – 276с.
7. Большой психологический словарь / Под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2011. – 298с.
8. Брушлинский, А. В. Избранные психологические труды [Текст] / А. В. Брушлинский. – Москва : Институт психологии РАН, 2006. – 623 с.
9. Волков, Б. С. Психология младшего школьника [Текст]: учебное пособие / Б. С. Волков. – Москва : Академический Проект, 2005. – 208 с.
10. Выготский, Л. С. Психология развития человека [Текст] / Л. С. Выготский. – Москва : Изд-во Смысл; Издво Эксмо, 2005. – 1136 с.

11. Гагай, В. В. Психологические основы развития и формирования творческого мышления младшего школьника [Текст] / В. В. Гагай. – Сургут : Изд-во Рио СурГПИ, 2010. – 201 с.
12. Гуткина, Н. И. Психологическая готовность к школе [Текст] / Н. И. Гуткина. – 4-е изд., перераб. и дополн. – СПб.: Питер, 2004. – 194 с.
13. Даутова, О. Б. Современные педагогические технологии. Основная школа [Текст]: методич. пособ. / О. Б. Даутова. – Москва : Каро, 2015. – 176 с.
14. Дейкина, А. Ю. Сущность и проблемы изучения познавательного интереса [Текст] / А. Ю. Дейкина. – Москва : Просвещение, 2002. – 311 с.
15. Долгова, В. И., Аркаева, Н. И. Инновационные психолого-педагогические технологии в начальной школе [Текст]: монография / В. И. Долгова, Н. И. Аркаева. – Москва : Издательство «Перо», 2015. – 200с.
16. Дюррант, Д. Е. Позитивная дисциплина: что это и как научиться применять ее: методическое пособие [перевод с английского] / Джоан Е. Дюррант. – Мурманск : Север, 2012. – 343 с.
17. Иванников, В. А. Психологические механизмы волевой регуляции [Текст] / В. А. Иванников. – 3-е изд. – СПб.: Питер, 2006. – 208с.
18. Ильин, Е. П. Психология воли [Текст] / Е. П. Ильин. – 2-е изд. – СПб.: Питер 2009. – 368с.
19. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя [Текст] / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская и др.; под ред. А. Г. Асмолова. – 3-е изд.-Москва: Просвещение, 2011. Серия: «Стандарты второго поколения». – 344 с.

20. Калинин, В. К. Воля, эмоции, Эмоционально-волевая регуляция поведения и деятельности [Текст] / В. К. Калинин // Тезисы Всесоюзной конференции молодых учёных. – Симферополь, 2003. – с. 117-120.
21. Клочко, В. Е. Саморегуляция мышления и её формирование [Текст] / В. Е. Клочко. – Караганда : Изд-во КГУ, 1987. – 94 с.
22. Князева, Т. Н. Психологическая система сопровождения готовности младших школьников к обучению в основной школе [Текст]: учебное пособие / Т. Н. Князева. – Саратов : Вузовское образование, 2013. – 119 с.
23. Колюцкий, В. Н., Кулагина, И. Ю. Психология развития и возрастная психология. Полный жизненный цикл развития человека [Текст] / В. Н. Колюцкий, И. Ю. Кулагина. – Москва : Академический проект, 2013. – 420 с.
24. Конопкин, О. А. Психологические механизмы регуляции деятельности [Текст] / О. А. Конопкин. – 2-е изд., Москва : Ленанд, 2011. – 320с.
25. Круглова, Н. Ф. Психологические особенности саморегуляции в учебной деятельности [Текст] / Н. Ф. Круглова // Психологический журнал. 20й4. – №2 (15). – С. 66-73.
26. Куликов, Л. В. Психология личности в трудах отечественных психологов. Хрестоматия [Текст] / Л. В. Куликов. – 2-е изд. исправл. и доп-е – СПб.: Питер, 2009. – 464с.
27. Лисина, М. И. Общение, личность и психика ребенка [Текст] / М. И. Лисина. – Москва : Московский психолого-социальный институт, Воронеж : «Модэк», 2011. – 384 с.
28. Ломов, Б. Ф. Психическая регуляция деятельности [Текст]: избранные труды / Б. Ф. Ломов. – Москва : Институт психологии РАН, 2016. – 624 с.

29. Лукичева, Е. Ю. ФГОС: Обновление содержания и технологий обучения [Текст] / Е. Ю. Лукичева. – Санкт-Петербург : СПб АППО, 2015. – 322 с.
30. Лурия, А. Р. Лобные доли и регуляция психических процессов [Текст] / А. Р. Лурия, Е. Д. Хомская. – Москва : МГУ, 1966. – 739 с.
31. Метапредметные результаты обучения в начальной школе. Методические рекомендации для учителей начальных классов. – Москва : Гостехиздат, 2015. – 68 с.
32. Моросанова, В. И. Индивидуальные особенности осознанной саморегуляции произвольной активности человека [Текст] / В. И. Моросанова // Вестник Московского Университета. 2010. – №1 (14). – С. 36-45.
33. Мухина, В. С. Детская психология [Текст] / В. С. Мухина. – 2-е издание / В. С. Мухина – Москва : Книга по Требованию, 2013. – 272 с.
34. Нухова, М. В. Особенности самосознания личности детей 6-10 лет из полных и неполных семей [Текст] / М. В. Нухова. – Москва : Владос, 2010. – 284 с.
35. Осадько, О. Ю. Психологические особенности формирования системы саморегуляции деятельности у младших школьников [Текст]: Диссертация канд. псих. Наук / О. Ю. Осадько. – Киев, 2011. – 170 с.
36. Осницкий, А. К. Регуляторный опыт, субъективная активность и самостоятельность человека [Текст] / А. К. Осницкий // Психологические исследования. 2009. – №5 (7). С. 142-151.
37. Павлов, И. П. Избранные произведения [Текст] / Акад. И. П. Павлов. – Москва : [б. и.], 1949. – 538 с.
38. Пахальян, В. Э. Развитие и психологическое здоровье личности в дошкольном и школьном возрасте [Текст]: учебное пособие / В. Э. Пахальян. – Саратов : Вузовское образование, 2015. – 235 с.

39. Перепелкина, Н. О. Психодиагностика [Текст]: учебное пособие для бакалавров / Н. О. Перепелкина, Е. П. Мутавчи. – Москва : Дашков и К, 2016. – 224 с.
40. Прохоров, А. О. Саморегуляция психических состояний: феноменология, механизмы, закономерности [Текст] / А. О. Прохоров. – Москва : ПЭРСЭ, 2005. – 352 с.
41. Психология и психофизиология индивидуальных различий в активности и саморегуляции поведения человека: Сб. науч. тр. / Свердлов. гос. пед. ин-т; [Редкол.: В. П. Бояринцев (отв. ред.) и др.]. – Свердловск : Свердлов. ГПИ, 1987. – 96 с.
42. Психическая саморегуляция [Текст]/ Под ред. А. С. Ромена. – Алма-Ата, 2008. – 419с.
43. Развитие учебной самостоятельности [Текст] / Цукерман Г. А., Венгер А. Л. – Москва : ОИРО, 2010. – 432 с.
44. Разумникова, О. М. Общая психология. Когнитивные процессы и состояния [Текст]: практикум / О. М. Разумникова. – Новосибирск : Новосибирский государственный технический университет, 2011. – 76 с.
45. Репкина, Г. В. Оценка уровня сформированности учебной деятельности [Текст] / Г. В. Репкина. – Томск, 1993. – 288 с.
46. Рогов, Е. И. Настольная книга практического психолога [Текст]: практическое пособие / Е. И. Рогов. – М. Юр айт – 2012. – 412 с.
47. Рубинштейн, С. Т. Самосознание личности и ее жизненный путь [Текст] / С. Т. Рубинштейн. – Москва : Изд-во МГУ, 2010. – 216 с.
48. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии [Текст] / С. Л. Рубинштейн. – СПб : Издательство «Питер», 2012. – 712 с.
49. Сергиенко, Е. А. Контроль поведения как субъектная регуляция [Текст] / Е. А. Сергиенко, Г. А. Виленская, Ю. В. Ковалева. – Москва : Институт психологии РАН, 2010. – 352 с.

50. Слободняк, Н. П. Формирование эмоционально-волевой регуляции у учащихся начальной школы: 60 конспектов занятий [Текст]: практ. пособие / Н. П. Слободняк. – Москва : АйрисПресс, 2004. – 210 с.
51. Смирнова, Е. О., Холмогорова, В. М. Межличностные отношения дошкольников: Диагностика, проблемы, коррекция [Текст] / Е. О. Смирнова, В. М. Холмогорова. – Москва : Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2010. – 158 с.
52. Улитина, А. Т. Личностные особенности младшего школьника [Текст] / А. Т. Улитина. – Москва : Просвещение, 2015. – 364с.
53. Федеральные государственные образовательные стандарты НОО / Министерство образования науки РФ. – Москва : Просвещение, 2013. – 35 с.
54. Федеральная целевая программа развития образования на 2016-2020 гг. (Постановление Правительства Российской Федерации от 23.05.2015 г. № 491) с изменениями // «Собрание законодательства РФ». – 01.06.2015. – N 22. – ст. 3232.
55. Федеральный закон от 29.12.2012 №273-ФЗ (ред. от 25.12.2018) «Об образовании в Российской Федерации» // «Собрание законодательства РФ». – 31.12.2012. – №53 (ч. 1). – ст. 7598.
56. Цветков, А. В. Гиперактивный ребенок. Развиваем саморегуляцию [Текст] / А. В. Цветков. – Москва : Спорт и культура, 2019. – 104 с.
57. Цукерман, Г. А., Поливанова, К. Н. Введение в школьную жизнь: Программа адаптации детей к школьной жизни [Текст] / Г. А. Цукерман, К. Н. Поливанова. – Москва : Московский центр качества образования, 2010. – 120 с.
58. Чеснокова, И. И. Проблема самосознания в психологии [Текст] / И. И. Чеснокова; АН СССР, Ин-т психологии. – Москва : Наука, 1977. – 144 с.

59. Шадриков, В. Д. Развитие младших школьников в различных образовательных системах [Текст] / В. Д. Шадриков. – Москва : Логос, 2011. – 232 с.

60. Эльконин, Д. Б. Психологическое развитие в детских возрастах: Избранные психологические труды [Текст] / Д. Б. Эльконин. – Воронеж : Ин-т практич. психологии; МОДЭК, 2007. – 416 с.

61. Яковлев, И. И. Воспитание и развития младшего школьника [Текст] / И. И. Яковлев. – Москва : Просвещение, 2014. – 674с.