

Методические рекомендации педагога-психолога по формированию саморегуляции

Одна из наиболее сложных задач современного обучения – формирование у учащихся системы саморегуляции, необходимой для эффективного выполнения ими учебной (или иной другой) деятельности. Успехи в исследовании процессов саморегуляции (П. К. Анохин, Н. А. Бернштейн, С. Л. Рубинштейн, В. П. Зинченко, А. Н. Леонтьев, Б. Ф. Ломов, О. А. Конопкин и др.) позволили не только разработать новую область – психологию саморегуляции деятельности и поведения, но и экстраполировать полученные данные на ранее неизученные в этой области виды деятельности, прежде всего на учебную. Сегодня уже известны основные принципы саморегуляции деятельности человека (системность, активность, осознанность), ее структура, основные механизмы, влияние на продуктивность деятельности и личностное развитие.

Саморегуляция учебной деятельности – это специфическая регуляция, осуществляемая учеником как субъектом деятельности. Ее назначение состоит в том, чтобы привести в соответствие возможности ученика с требованиями учебной деятельности, т. е. ученик должен осознать свои задачи в качестве субъекта учебной деятельности.

Саморегуляция, проявляемая и востребованная в учебной деятельности, имеет структуру, аналогичную саморегуляции всех иных видов деятельности. Она состоит из таких компонентов, как осознанные цели деятельности, модель значимых условий, программы действий, оценка результатов и коррекция (А. К. Осницкий).

Ученик должен, прежде всего, осознать и принять цель учебной деятельности, т. е. понять, что от него требует учитель. Далее, в соответствии с понятой целью, ученик продумывает последовательность действий и оценивает условия достижения этой цели. Результатом этих действий является субъективная модель учебной деятельности, на основе которой ученик составит программу действий, средств и способов ее осуществления.

В процессе выполнения учебной деятельности ученик должен суметь приспособить друг к другу «модель условий» и «программу действий». Наблюдения показывают, что ученики существенно отличаются друг от друга по характеру моделирования условий, по выбору предпочитаемой программы действий.

Для оценки результатов своей деятельности ученики должны располагать данными о том, насколько она признается успешной. Поэтому они заинтересованно следят за оценками и комментариями, идущими со стороны учителя, сопоставляя при этом данные самооценки с данными учителя и теми критериями, которые они выдвигают в качестве требований к учебным действиям. Чем адекватнее оцениваются результаты учебной деятельности, тем точнее и направленнее совершаемые учебные действия. Оценка результатов как компонент саморегуляции позволяет принять решение о том, нужна ли коррекция действий или можно их продолжать в том же направлении.

Итак, в процессе выполнения учебной деятельности каждое из звеньев психической регуляции выполняет свою роль целеполагания и целеосуществления действий. Именно осознание своих целей позволяет ученику оставаться субъектом учебной деятельности, т. е. самому принимать решение о необходимости внесения изменений в осуществляемые действия, об очередности решения задач. Благодаря саморегуляции учебной деятельности происходят изменения в самом ученике и в тех средствах, которые он использует.

Уровень саморегуляции – динамичное образование, зависящее от опыта включения в учебную деятельность, от этапа обучения. Отдельные структурные звенья системы саморегуляции изменяются при развитии познавательных процессов (мышления, восприятия, памяти, воображения), включенных в акты регуляции. В ходе обучения функции ученика как субъекта постепенно уточняются, совершенствуются.

Если отдельные звенья саморегуляции оказываются недостаточно сформированными, целостная система регуляции учебной деятельности будет нарушена, а продуктивность действий – снижена.

На основе сформированной учебной саморегуляции впоследствии может развиваться продуктивная саморегуляция в других видах деятельности. Учебная саморегуляция, таким образом, становится основой для развития всех видов активности учащегося.

Опытный учитель способен достаточно быстро определить особенности индивидуального стиля саморегуляции того или иного учащегося, а также уровень развития ее отдельных компонентов. Такие данные делают педагогическую коррекцию целенаправленной. Учителю легче обнаружить недостатки саморегуляции, связанные с моделированием значимых условий и их влиянием на результаты учебной деятельности, так как они наглядно проявляются в психических процессах учащихся.

Развитие саморегуляции у учащегося находится в большой зависимости от профессионализма педагога, который должен предвидеть ход учебного процесса, степень новизны для ученика излагаемого материала, его интересность и значимость. Поэтому в его арсенале должны быть средства, помогающие сохранению усваиваемого материала, его дублированию в слуховой, зрительной, двигательной и других формах, а также способы сосредоточения и направления внимания учащихся на необходимое содержание, создания ассоциаций, использования схем и наглядных пособий. Не менее значимо для развития саморегуляции у учащихся владение учителем глубокими психологическими знаниями, касающимися особенностей их восприятия, памяти, мышления, воображения и личности в целом. Учитель должен понимать, что развитие у учащихся функции моделирования условий осуществления учебной деятельности связано с познавательными процессами.

Экспериментально доказано, что эффективность решения учебных задач и закрепление пройденного материала повышаются, если материал включен в контекст более общей задачи. Такие задачи способствуют переходу прилагаемых усилий на уровень саморегулирования.

Программирование как компонент регуляции зависит от умения учащихся совершать преобразующие действия, от наличия опыта преобразующей деятельности, от степени сформированности сенсомоторных действий, исполнения, а также механизмов самоуправления. Приобретенный учащимися опыт достижения поставленных целей, опыт преодоления трудностей постепенно создает личностные фонды саморегуляции, обеспечивающие в будущем успешность продвижения в любых видах деятельности.

Специальными педагогическими задачами являются своевременное формирование у учащихся умений точно выполнять стереотипные задания, отработка скоростных и точных навыков слежения за информацией. В ходе такого обучения будут формироваться механизмы саморегуляции, обеспечивающие исполнительность, своевременную реактивность, ответственность, трудолюбие и другие личностные параметры.

Накапливаемый опыт преодолений и достижений делает обучаемого более уверенным в реализации целей, поставленных учителем или самим учеником. Получены данные, что формированию саморегуляции способствует также обучение учащихся специальным умениям планировать свою деятельность, устанавливать порядок действий, замечать отклонения «реализуемой программы» от заданной и в связи с этим корректировать свои действия.

Саморегуляция находится в большой зависимости от представления ученика о себе, о своих реальных способностях и возможностях. Если ученики имеют неадекватную самооценку (завышенную или заниженную), то это сказывается на их умении анализировать достижения и неудачи, на неточном осознании своих возможностей. С расширением индивидуального опыта, с усвоением эталонов и средств для сопоставления своих сил и достигаемых результатов самооценка может стать более адекватной, т. е. соответствующей оценкам соучеников, учителей, родителей. Повышению точности самооценок способствует доброжелательное и внимательное отношение педагога к учащемуся даже в случае неуспеха.

Система саморегуляции, таким образом, в большей мере зависит от уровня сформированности самооценок и оценок учащихся, от меры осознанности ими каждого элемента учебной деятельности, от развития субъективных критериев успешности ее выполнения. Из этого следует, что развитие системы саморегуляции требует пристального внимания как со стороны педагогов, так и со стороны учащихся. При этом нужно иметь в виду, что саморегуляция может быть деятельностной и личностной. Эти два вида саморегуляции не существуют изолированно, а находятся во взаимозависимости и взаимодействии друг с другом и очень редко проявляются отдельно.

Саморегуляция деятельности обуславливает последовательность продвижения учащихся по всем этапам учебной деятельности – от начала (мотива) до завершения (результата). Личностная саморегуляция проявляется в рефлексировании учащимися смысла и значения своих поступков, в следовании своим принципам и умении их аргументировать.

Оба вида саморегуляции осуществляются и закрепляются в поступках, действиях и отношениях, но содержательно они отличаются друг от друга. Основным предметом личностной саморегуляции являются действия, направленные на преобразование отношений учащегося к различным видам деятельности, к другим людям и к самому себе. Постепенно ученик научается устанавливать и поддерживать отношения, осознавать правила и нормы отношений, их значимость и избирательность. Предметом деятельностной саморегуляции являются действия, направленные на преобразование предметного мира, на регуляцию исполнительской деятельности. Итак, если в деятельностной саморегуляции преобладает регуляция действий, то в личностной – регуляция отношений.

Саморегуляция каждого вида осуществляется в определенном действии, связанном с принятием решения и следованием ему. Программирование действий и отношений происходит по-разному, но в ходе осуществления и предметного действия, и поступка ученик опирается на свой личный опыт.

Поступок связан преимущественно с социальными, личностными оценками, с сопоставлением с социальными нормами и идеалами.

Предметное действие в большей мере направлено на постановку целей практических преобразований и их последующую оценку. При саморегулировании деятельности происходит произвольное регулирование ее организации и осуществления.

Процесс личностной саморегуляции есть более высокий уровень регуляции. Этот вид саморегуляции часто обозначается как самодетерминация (Б. Ф. Ломов). Она состоит в том, что на определенных стадиях своего развития личность начинает сознательно организовывать свою жизнь, самостоятельно определять свое развитие.

Замечено, что если на первых этапах обучения учитель руководит учением ученика, то по истечении определенного времени ученик начинает сам организовывать свое учение. Переломные моменты самодетерминации поведения и деятельности учащегося выделить гораздо легче, чем ежедневные изменения в его самооценках, переживаниях, убеждениях и мировоззрении.

Технология обучения предметной и личностной саморегуляции достаточно сложна. Она включает формирование обобщенных навыков своевременного и качественного анализа условий, в которых обучаемому приходится решать ту или иную задачу и добиваться результата; навыков выбора действий, соответствующих условиям и заданным целям; способов решения задач, оценки совершенных действий и коррекции ошибочных.

Развитие саморегуляции в обучении есть не что иное, как переход от системы внешнего управления учебной деятельностью к самоуправлению. Такой переход – одна из ведущих закономерностей возрастного развития. Л. С. Выготский, рассматривая процесс овладения ребенком знаками, созданными в истории развития человечества, отмечал, что этот процесс есть путь овладения собственным поведением, путь к саморегулированию.

Механизм самоуправления учебной деятельностью находит свое выражение в том, что обучаемый выступает для себя и как объект (Я-исполнитель) и как субъект (Я-контролер) управления, который планирует, организует и анализирует собственные действия. Такое самоуправление Ю. Н. Кулюткин называет рефлексивным, так как оно основано на осознании

обучаемым собственными действиями (деятельностная саморегуляция) и себя (своего Я) в системе Я и другие (личностная саморегуляция).

Рефлексивное самоуправление является следствием коренного изменения отношения обучаемого к собственной учебной деятельности. Он не просто превосходит результаты производимых им действий, но и начинает произвольно организовывать эти действия: формулировать и обосновывать цели, анализировать их с точки зрения значимости и возможности достижения. Обучаемый не просто действует на основе выработанных у него программ, но и создает новые способы осуществления действий. Наконец, он не просто контролирует свои действия путем сравнения их результатов с эталоном, но и определяет разнообразные критерии, показатели контроля и оценки. Иными словами, обучаемый начинает овладевать процессом управления собственной учебной деятельностью.

Нужно отметить, что процессы саморегуляции реализуются с помощью определенных нейрофизиологических механизмов, которые представляют собой сложнейшие функциональные системы деятельности мозга, формирующиеся прижизненно. Так, экспериментальные исследования, проведенные А. Р. Лурия и его сотрудниками, показали, что процессы программирования и критической оценки действий зависят от нормального функционирования лобных долей коры головного мозга. Их поражение приводит к импульсивности действий, к потере контроля и критичности. Поражение задних отделов мозга ведет к инертности и дезавтоматизации исполнительных действий, хотя критичность человека не нарушается.

Стремление человека к активной самостоятельной деятельности – одна из фундаментальных потребностей личности. Она проявляется уже у маленького ребенка, который все хочет делать сам. В подростковом возрасте стремление стать самостоятельной личностью приводит даже к известному кризису возрастного развития, связанному с тем, что желание быть взрослым еще не обеспечивается соответствующими возможностями – сформированностью психофизиологических, интеллектуальных, моральных регуляторов поведения. Что касается юноши, а тем более взрослого человека, то он уже реально становится самостоятельной личностью.

Такое стремление к самостоятельности лежит в основе формирования способности обучаемого к самоуправлению учением. Этот процесс предполагает прежде всего освоение им управляющих функций учителя и обращение их на самого себя. Это приводит к тому, что выступая в роли учителя по отношению к себе, обучаемый начинает осуществлять и его функции – мотивирует, регулирует, контролирует и оценивает свою учебную

деятельность на всех ее этапах (анализа, проектирования, реализации). Так, проектирование учебной деятельности предполагает соотнесение ближних и дальних целей учения, распределение времени по этапам его реализации. При этом саморегуляция учебной деятельности проявляется в отборе ее предметного содержания, методов решения учебных задач, ее организации в той или иной форме.

В последние годы в практике обучения создаются такие ситуации, в которых обучаемый проигрывает различные роли в деятельности, совместной с другими учащимися и учителем, осваивая тем самым управленческие функции. Например, формирование у обучаемых самооценки, согласно Ш. А. Амонашвили, проходит три этапа: от оценочной деятельности учителя через совместную деятельность учащихся к самостоятельным оценочным действиям ученика.

Оценочная деятельность педагога заключается в стимулировании учебной деятельности учащихся, корректировке ее, а также в демонстрации учащимся эталонов оценки и ее способов. Учащимся еще трудно самостоятельно контролировать и тем более оценивать себя. Лишь после овладения эталонами и способами оценки школьники могут использовать их в своей самооценке. Наиболее содержательные оценки формируются в процессе групповой учебной деятельности, когда эталоны оценки принимаются учащимися как общественные нормы оценочных суждений. Именно в такой деятельности у учащихся накапливается опыт контроля и оценки. Существуют различные приемы организации групповой оценочной деятельности: педагог может предложить учащимся выбрать наилучший образец выполнения задания, совместно обсудить и определить требования к рассказу, организовать свободную дискуссию и др.

В совместной деятельности учащиеся учатся выступать в разных ролях по отношению друг к другу. В одних случаях они выступают в роли рецензентов, которым поручается сделать обзор выставки работ учащихся, в других – один из учеников выполняет роль опрашиваемого, а остальные задают ему вопросы и, наоборот, один из учеников играет роль учителя, задавая классу вопросы и комментируя их ответы. Наконец, учащиеся переходят к самостоятельной оценке своих действий. Овладев критериями и эталонами оценивания, опытом оценивающей деятельности, они оценивают себя более адекватно. Самооценка направлена теперь на осознание своего повседневного продвижения и на понимание того, какие задачи еще предстоит решить.

Принято считать, что основной путь развития саморегуляции и обучения самоуправлению – это организация самостоятельной работы учащихся. Однако не всякая самостоятельная работа может быть достаточно эффективной. Для того чтобы она стала полноценной, в ее организации должны быть реализованы функции управления учебной деятельностью.

И. А. Зимняя определяет самостоятельную работу как целенаправленную, внутренне мотивированную, структурированную самим субъектом в совокупности выполняемых действий, контролируемую и корректируемую им по процессу и результатам деятельности. По критерию саморегуляции и самоуправления самостоятельная работа обучаемого представляет собой высшую форму учебной деятельности.

Организация самостоятельной работы как формы учебной деятельности требует специального обучения учителем ее приемам, формам и содержанию. Программа такого обучения может включать:

- диагностирование школьником своей познавательной потребности в расширении, углублении полученных знаний;
- определение собственных интеллектуальных, личностных и физических возможностей;
- определение цели самостоятельной учебной работы – ближайшей и отдаленной (для чего она нужна);
- самостоятельный выбор обучаемыми объекта изучения и его обоснование для себя;
- разработку конкретного плана, долгосрочной и ближайшей программы самостоятельной работы;
- определение форм и времени самоконтроля.

Учащихся, владеющих приемами организации самостоятельной учебной работы, называют «автономными», независимыми от посторонней помощи, а учащихся, у которых приемы организации самостоятельной учебной работы развиты плохо или совсем не развиты, относят к «зависимым» (О. А. Конопкин, Г. С. Прыгин).

Учащиеся автономного типа видят основной смысл учения в приобретении необходимых им знаний и профессиональных умений. Критерии успешности учения не сводятся к полученным оценкам, хотя требования к ним достаточно высокие. Эти учащиеся считают, что успех в учебной деятельности значительно зависит от их личных качеств и

прилагаемых усилий. Они тщательно контролируют и оценивают свою деятельность при выполнении каждого типа задания.

Учащиеся зависимого типа могут быть представлены двумя подгруппами. Учащиеся первой подгруппы, несмотря на низкую успеваемость, оценивают свою учебу как успешную и достаточную для себя, а учащиеся второй подгруппы – как неуспешную. Учащиеся первой подгруппы соглашались на меньшие результаты, лишь бы не прилагать больших усилий, не сталкиваться с чем-то непривычным. Они не хотят брать на себя дополнительную ответственность, так как наличный уровень учебной деятельности соответствует сложившемуся у них критерию успеха – сданным экзаменам, удовлетворительным оценкам. Этому способствует уверенность, что очень многое в проверке знаний зависит от случая, от «везения».

Учащиеся второй подгруппы стремятся получить высокие оценки, и многие из них тратят на это много сил и времени. Однако они не осознают зависимости успехов в учебе от своих личностных качеств, а поэтому и не пытаются развить качества и навыки, способствующие эффективности учебной деятельности. Их деятельность производит впечатление бессистемной, ситуативной, неуверенной. Они часто обращаются за помощью и действительно в ней нуждаются; помощь должна состоять в специальной педагогической коррекции.

педагог-психолог: Акулич Юлия Александровна