

УДК 159.95

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ САМОРЕГУЛЯЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Толбатова Евгения Владимировна

Белгородский государственный национальный исследовательский университет

В статье рассматриваются психологические особенности учеников подросткового возраста, сопоставляются структурные компоненты осознанной саморегуляции обычной и учебной деятельности. Актуальность темы обусловлена особенностями развития общества и требованиями, которые оно предъявляет к развитию и обучению подрастающего поколения. Рассматриваются особенности развития учебной деятельности школьников подросткового возраста. Сравняются два периода в развитии ребенка — младший школьный и подростковый. Описываются психолого-педагогические аспекты, которые необходимо учитывать учителю при организации взаимодействия с детьми данной возрастной категории.

Ключевые слова: саморегуляция; школьники подросткового возраста; структура регуляторных процессов; учебная деятельность; планирование; моделирование и оценка учебной деятельности.

PSYCHOLOGICAL FOUNDATIONS OF SELF-REGULATION OF EDUCATIONAL ACTIVITY OF SCHOOLCHILDREN TEENAGE AGE

Evgenya V. Tolbatova

Belgorod State National Research University

The subject of paper is psychological features of schoolchildren teenage age. The structural components of conscious self-regulation of conventional and educational activities are compared in the article. The relevance of the theme is due to the peculiarities of the development of society and the requirements it imposes on the development and training of the younger generation. The features of development of educational activity of teenage age schoolchildren are compared. In teenage age there are significant changes in growth of awareness activities. The Article Describes the psychological and pedagogical aspects which must be considered by teacher in interaction with children of this age.

Key words: self-regulation; schoolchildren; learning activities; planning; modeling and mark of learning activities.

Одной из задач современной школы является воспитание учащихся как нравственной, самостоятельной, творчески активной и социально зрелой личности. Одним из показателей сформированности личности, по нашему мнению, является характер и уровень развития саморегуляции деятельности. Развитие личности ребенка происходит в процессе собственной активной деятельности, когда он становится ее субъектом. При этом определенный уровень взаимосвязанного процесса умственного развития при определенных условиях порождает самодетерминацию, самоуправление личностного роста. Регулируя свою деятельность, личность не только достигает единства всех форм, уровней своей активности, но и осу-

ществляет сопряжение этих форм с расчлененными задачами деятельности.

Определяя понятие саморегуляция, мы исходим из положений целостной концепции психической саморегуляции произвольной активности человека (О.А. Конопкин, Н.Ф. Круглова, В.И. Моросанова, А.К. Осницкий, Н.О. Сипачев), в рамках которой осознанная саморегуляция понимается как системно организованный психический процесс по инициации, построению, поддержанию и управлению всеми видами и формами внешней и внутренней активности человека, непосредственно направленных на достижение принимаемых человеком целей. Сам процесс саморегуляции рассматривается нами как целост-

ная, замкнутая по структуре открытая информационная система, которая реализуется взаимодействием функциональных звеньев [4].

Структура процесса осознанного целенаправленного саморегулирования деятельности наиболее подробно представлена в исследованиях О.А. Конопкина. Для анализа структуры регуляторных процессов он использует системно-функциональный подход. Процесс саморегуляции при этом подходе представлен как «...целостная, замкнутая (кольцевая) по структуре, информационно открытая система, реализуемая взаимодействием функциональных звеньев (блоков), основанием для выделения которых (по принципу необходимости и достаточности) являются присутствующие им специфические (частные, компонентные) регуляторные функции...» [4, с. 8]. Системное «сотрудничество» этих функций реализует целостный процесс регуляции, обеспечивающий достижение принятой субъектом цели.

В качестве центрального звена процесса регуляции О.А. Конопкин выделяет принятую субъектом цель, которая выполняет системообразующую функцию, придавая векторную направленность всему процессу саморегуляции деятельности. В качестве структурных компонентов модели осознанной регуляции деятельности выделяются: 1) субъективная модель значимых для реализации цели условий, 2) принятая субъектом программа преобразований, 3) система субъективных критериев оценки успешности действий, 4) контроль и оценка реальных результатов, 5) решение о коррекции системы саморегулирования [4].

О.Ю. Осадько в своих исследованиях рассматривает структуру саморегуляции деятельности у младших школьников, механизмы ее функционирования и развития [9]. Автор включает в нее следующие компоненты: активационный, организационный (контроль последовательности действий), ориентировочный (анализ условий), планирование, прогнозирование, исполнительский (пошаговый) контроль. По его мнению, саморегуляция реализуется на основе полученной информации и составленной программы действий в ходе контроля за действием на основе этой программы. Становление системной саморегуляции в младшем школьном возрасте детерминировано созданием противоречий между возрастающей сложностью деятельности и недостаточностью наличных у детей возможностей саморегуляции для ее осуществлений. Психолого-педагогическое управление развитием саморегуляции предполагает включение школьников в такую деятель-

ность, в которой у них возникает необходимость использования специальных приемов рациональной организации действий. О.Ю. Осадько считает, что целесообразнее осуществлять формирование саморегуляции у младших школьников на исполнительском этапе деятельности. Это соответствует их возрастным возможностям.

Способность к саморегуляции, как и другие способности, не даются человеку с рождения. Она формируется в начале жизни, в процессе обучения и воспитания. По мнению А.К. Осницкого, можно выделить ряд этапов усвоения навыков саморегуляции деятельности:

На 1-м этапе дети дошкольного возраста, как и ученики младших классов, повторяют за взрослым его действия, подражая ему во всем. При этом ребенок «схватывает» лишь поверхностные связи явлений, отмечает только внешние аксессуары действий взрослого и поэтому часто принимает внешнюю форму исполнения деятельности за саму деятельность, которой пытается подражать.

На 2-м этапе ребенок пытается повторить действия взрослого с отсрочкой во времени, использует предметы, заменяющие реальные предметы труда. Расширяется его непосредственный и опосредованный чувственный опыт, растут возможности осуществляемых им преобразований. Большая нагрузка на этом этапе ложится на память, идет накопление опыта, возникают зачатки самостоятельности [10].

На стадии школьного обучения детей специально учат воссоздавать последовательность действий другого человека, возможные продолжения этих действий. Школьник начинает овладевать мыслительными средствами анализа деятельности, применяемыми сначала к другому, потом к себе. Это способствует развитию рефлексии — осознанию своих реальных возможностей, хотя бы в пределах взаимодействия с учителем и окружающими предметами.

А.К. Осницкий, описывая этапы развития саморегуляции деятельности, отмечает, что значительные сдвиги в отношении роста осознанности деятельности, осознанного анализа моментов управления ею, попытки сделать свое участие в регуляции деятельности более эффективным появляются в подростковом и юношеском возрасте. К этому времени, считает он, в сознании учащихся сформирована в той или иной мере система представлений о своих возможностях:

1) в целеобразовании и целеудержании (нужно не только уметь понимать предложенные цели,

уметь формировать их самому, но и удерживать цели до их реализации);

2) в моделировании (надо уметь выделить условия, важные для самореализации цели, отыскать в своем опыте представление о предмете потребности, а в окружающей ситуации отыскать объект, соответствующий этому предмету);

3) в программировании (нужно уметь выбрать соответствующий цели деятельности и ее условиям способ преобразования заданных условий, подобрать соответствующие средства осуществления этого преобразования, определить последовательность отдельных действий);

4) в оценивании (нужно уметь оценивать конечные и промежуточные результаты своих действий; субъективные критерии оценки результатов не должны сильно отличаться от заданных);

5) в коррекции (нужно представлять, какие изменения можно привести в результат, если какие-то детали не соответствуют предъявляемым требованиям) [10, с. 34–35].

В нашем исследовании мы уделяем внимание ученикам средней школы, так как большая часть детей, с которыми работают учителя в школе, относится к возрастной группе, называемой психологами подростковой. Отрочество — это самый трудный и сложный из детских возрастов период, связанный со становлением личности. Вместе с тем это самый ответственный этап развития, поскольку на нем закладываются основы нравственности, формируются социальные установки, отношение к себе, к людям, к обществу, формируются ценности и убеждения. Кроме того, в данном возрасте стабилизируются черты характера и основные формы межличностного поведения. Главные мотивационные линии этого возрастного периода, связанные с активным стремлением к личностному самосовершенствованию, — это самопознание, самовыражение и самоутверждение.

Сравнивая два периода в развитии ребенка — младший школьный и подростковый — можно увидеть, что это периоды активного, интенсивного формирования и развития личности. Психическое развитие младшего школьника происходит главным образом на основе ведущей для этого возраста деятельности — учения. Это период, в котором происходят существенные изменения в психике ребенка. Л.С. Выготский к основным психологическим новообразованиям этого возраста относит произвольность и осознанность всех психических процессов, а также их интеллектуализацию и внутреннее опосредование. «Благодаря переходу мышления на новую, более

высокую ступень происходит перестройка всех остальных психических процессов, память становится мыслящей, а восприятие думающим», — пишет Д.Б. Эльконин. Развитие понятийного мышления способствует возникновению к концу младшего школьного возраста рефлексии, которая, являясь новообразованием подросткового возраста, преобразует не только познавательную деятельность учащихся, но и характер их отношений к окружающим людям и к самим себе [16].

Появление качественно нового уровня самосознания, основу которого составляет новая позиция школьника по отношению к себе и окружающим, считают психологическим критерием начала подросткового возраста. Установлено, что уже у 9–10-летнего ребенка не просто возникает новое видение взрослого мира и осознание себя по отношению к нему, а формируется новая социальная позиция, то есть появляется такой компонент самосознания, который обеспечивает качественно новое понимание социального мира [13].

Данные исследований Г.А. Цукерман свидетельствуют, что даже чисто когнитивные задачи взросления в этом возрастном интервале связаны с новым рождением «Я», и рефлексия, обслуживающая прежде всего сферу самосознания школьника и его индивидуальные особенности к самоизменению, к установлению границ «Я-самости», становится главной движущей силой всех сторон психического развития на переходе от младшего школьного к подростковому возрасту [14].

К концу младшего школьного возраста, по мнению Д.Б. Эльконина, у ребенка возникают новые возможности, но он еще не знает, что он собой представляет. В начале подросткового возраста учебная деятельность переходит на новый, более высокий уровень. Она становится деятельностью, направленной на самообразование и самосовершенствование учащихся [16].

У подростков возникает потребность в анализе своей личности как средству, помогающему в организации своей деятельности и взаимоотношений с окружающими. Д.Б. Эльконин пишет: «Развитие ребенка как субъекта деятельности идет: 1) от ориентации на объективные условия задачи, 2) к ориентации на образец действия и объективные условия и, наконец, 3) к ориентации на образец действия, объективные условия и самого себя как основное условие решения стоящей перед ним задачи. Там, где нет такой ориентации, там нет и самосознания, которое потому и называется самосознанием, что оно есть знание отношения

нового качества субъекта к решению стоящей перед ним задачи. Такое превращение ребенка из субъекта деятельности в личность и происходит в подростковом возрасте в отношении задач построения отношений с другими людьми» [16, с. 317–318].

В периодизации В.И. Слободчикова данный возраст совпадает со степенью персонализации. Начинается процесс уточнения границ самоидентичности внутри события с другими. Позиционно распределенная учебная деятельность образует способность к внутренней рефлексии, способность отличения себя от не себя внутри самого себя [12]. В этот период происходит переход из стадии принятия в кризис развития. На стадии принятия ребенок осваивает новые способы взаимодействия с партнером, обнаруживает способность самостоятельно, по собственной инициативе строить, налаживать данное взаимодействие. В кризисе развития взрослый, по мнению В.И. Слободчикова, толкает ребенка на поиск новых способов самоопределения, на освоение собственной самости.

Анализируя условия психического развития ребенка, Г. Олпорт приходит к выводу, что человек развивается и становится устойчивой, целостной личностью только в том случае, если занимается чем-то, что вовлекает его Я, и ему это небезразлично. Если это не вовлечено, человеку не очень интересно то, что он делает — нарушается устойчивость личности, распадается единство и ее черты в одних заданиях проявляются, а в других — нет. По его мнению, в возрасте 6–12 лет (шестая стадия) ребенок начинает понимать, что он способен находить рациональные решения жизненных проблем и эффективно справляться с требованиями реальности. Появляется собственное мышление — рефлексивное, формально-логическое, ребенок начинает думать о самом процессе мышления [8]. Следовательно, по мнению Г. Олпорта, учение необходимо организовывать так, чтобы ученик был вовлечен в процесс деятельности и в этом случае будет возможность формировать необходимые черты личности и способствовать их проявлению во всех видах деятельности.

Детей рассматриваемого нами возраста (10–12 лет) Э. Эриксон включает в 4-ю стадию развития ребенка и связывает этот возраст с воспитанием у детей трудолюбия, необходимостью овладения новыми знаниями и умениями. Постигание основ трудового и социального опыта дает возможность ребенку получить признание окружающих и при-

обрести чувство компетентности, «умелости», уверенность в том, что он может освоить новое дело. Если же достижения невелики, он остро переживает свою неумелость, неспособность, у него может появиться чувство неполноценности [17, с. 48].

Склонность подростков к самоанализу, развитие личностной рефлексии являются благоприятными предпосылками и необходимыми условиями развития саморегуляции деятельности. Как уже было сказано, именно в подростковом возрасте впервые становится возможным самовоспитание личности, которое представляет собой важную составляющую процесса саморегуляции.

В подростковом возрасте происходит коренная перестройка структуры волевой активности. В отличие от младших школьников подростки значительно чаще регулируют свое поведение на основе внутренней стимуляции (самостимуляции). Однако механизмы волевой активности у них еще недостаточно сформированы, что затрудняет саморегуляцию на эмоционально-волевом уровне. Рассогласованность в мотивационной сфере также вызывает трудности саморегуляции.

В этот период появляется потребность в серьезной самостоятельной деятельности, которая может удовлетворяться в рамках школьного обучения. А.К. Осницкий отмечает, что в круг задач, которые приходится решать подростку, входит и решение вопроса о том, стать самостоятельным или не стать, приступить к выработке своих собственных оценок или безоговорочно принять чужие, удобные на настоящий момент. Немало людей, не испытывая потребности в независимости, в поиске, так и не становятся самостоятельными. Они довольствуются простым исполнением чужой воли, следуют заранее заведенному порядку, ни разу не усомнившись в его правомерности. Собственной переоценки, проверки, собственных попыток обосновать «правильность» перенимаемых оценок они не предпринимают или делают это столь неуверенно и нерешительно, что постоянно терпят поражение [10, с. 103].

В подростковом периоде происходит завершение формирования механизмов осознания активности. Самосознание (познавательные и регуляторные аспекты самосознания наиболее представлены в рефлексии) может либо развиваться и совершенствоваться, обслуживая решение усложняющихся задач, либо «приостановиться» в своем развитии как недостаточно значимое психическое образование. Развитию самосознания и продуктивной самостоятельности способствует совер-

шенствование системы осознанной регуляции деятельности, обнаруживающей себя в формировании соответствующих умений саморегуляции.

Начало подросткового возраста совпадает с переходом учащихся из начальной школы в среднюю. Пятый класс — конец детства, период, непосредственно предшествующий подростковому. В это время дети в основном уравновешены, спокойны, они открыто и доверчиво относятся ко взрослым, признают их авторитет, ждут от учителей, родителей и других взрослых помощи и поддержки. Однако в этот период происходят существенные изменения в социальной ситуации развития и требованиях учебной деятельности: на смену одному учителю приходит несколько учителей-предметников, расширяется круг общения со сверстниками, возникает необходимость усвоения новых учебных предметов, значительно меняются методы и приемы обучения.

К моменту перехода в среднюю школу, отмечает А.В. Петровский, дети различаются по многим параметрам. Такие различия существуют: 1) в отношении к учению — от очень ответственного до довольно равнодушного; 2) в общем развитии — от высокого уровня до весьма ограниченного кругозора и плохого развития речи; 3) в объеме и прочности знаний в пределах школьной программы — от отличного ее усвоения до наличия существенных пробелов в знаниях по основным предметам; 4) в способах усвоения учебного материала — от умения самостоятельно работать и осмысливать материал до полного отсутствия навыков самостоятельной работы в сочетании с привычкой заучивать дословно; 5) в умениях преодолевать трудности в учебной работе — от значительного упорства до специфического иждивенчества в виде привычки сейчас же искать помощь у других в том, что делать трудно или не хочется; 6) в интересах — от ярко выраженных познавательных интересов и наличия содержательных занятий до почти полного отсутствия того и другого [1, с. 134].

С переходом в подростковый возраст связана существенная перестройка учебной деятельности школьника. Новый, более высокий уровень учебной деятельности, по мнению В.А. Крутецкого, определяется степенью ее самостоятельности [6]. Исследования Д.Б. Эльконина, Т.В. Драгуновой и др. показывают, что в начале подросткового возраста наблюдается большое разнообразие в уровнях развития учебной деятельности — от наиболее низкого уровня, при котором могут отсутствовать элементарные умения организовывать самостоятельную работу, через ряд проме-

жуточных форм, где, например, самостоятельная работа наблюдается только при выполнении домашних заданий, до наиболее высокого уровня, при котором учеником самостоятельно осваивается и новый учебный материал, и даже новые области знаний [16, с. 23].

По мнению Д.Б. Эльконина, именно младший подростковый возраст сензитивен к переходу учебной деятельности на более высокий уровень. Учение может приобрести новый личностный смысл, стать деятельностью по самообразованию и самосовершенствованию [16].

Несмотря на то что для большинства подростков учение может стать деятельностью формальной, пишет В.С. Мухина, когда преобладают сильные неучебные интересы, а познавательные — слабы или отсутствуют, учебная деятельность в подростковом возрасте остается самой универсальной. В школе дети находятся почти ежедневно, и при всей своей непопулярности учебная деятельность для многих остается достаточно важной. Мир школы предоставляет основной «материал» для большинства обычных подростковых экспериментов, которые с учебной деятельностью непосредственно не связаны. Учебная активность подростка, порой более чем когда-либо расходящаяся с нормативной, традиционной учебной деятельностью, помогает решить многие проблемы выбора и самоопределения [7, с. 356].

В начале отрочества у подростков изменяется внутренняя позиция по отношению к школе и к учению. Так, если ученики младших классов психологически поглощены самой учебной деятельностью, то подростков в большей мере занимают собственно взаимоотношения со сверстниками. Именно эти взаимоотношения становятся основой внутреннего интереса отроков.

В.С. Мухина отмечает, что, придавая особое значение общению со сверстниками, подросток не игнорирует и учебную деятельность. Подросток чувствует готовность к тем видам учебной деятельности, которые делают его более взрослым как в его собственных глазах, так и в глазах сверстников. Такая готовность может быть одним из мотивов учения. Важным стимулом к учению младших подростков также является стремление добиться признания сверстников, занять определенное положение в классе. При этом для подростка продолжают иметь значение оценки его деятельности и результатов, так как высокая оценка дает возможность подтвердить свои способности. Для подростка становятся привлекательными самостоятельные формы занятий. Ему

это импонирует, и он легче осваивает способы действия, когда учитель является лишь помощником [7].

В учебной деятельности и в деятельности общения у подростков происходят возрастные психологические изменения. Например, развитие интеллекта характеризуется тем, что подросток приобретает способность к гипотетико-дедуктивным рассуждениям (стадия формальных операций по Ж. Пиаже), которые мало доступны детям более младшего возраста. Часто период становления этой способности характеризуется феноменом теоретизирования. В этот период своего развития подростки начинают активно интересоваться проблемами общения, поиска смысла жизни, самосовершенствования, социальной справедливости и т.д.

Основными задачами развития в подростковом возрасте, по мнению А.М. Прихожан, являются: 1) овладение базовыми школьными знаниями и умениями; 2) формирование умения учиться в средней школе; 3) развитие учебной мотивации и интересов; 4) развитие навыков сотрудничества со сверстниками, умения соревноваться с другими, правильно и разносторонне сравнивать свои результаты с успешностью других; 5) формирование умения добиваться успеха и правильно относиться к успехам и неудачам, развитие уверенности в себе; 6) формирование представления о себе как об умелом человеке с большими возможностями развития [11, с. 37].

Учителя, работающие с этими учениками, пытаются решить все задачи развития одновременно, так как они не делают различий между пятиклассниками и другими учащимися средней школы, предъявляя ко всем одинаковые требования. Опыт показывает, что педагоги и родители зачастую одновременно «овзросляют» пятиклассников и требуют от них организованности, самостоятельности и подчеркивают их «детскость», создавая двойственность системы требований и противоречивость отношений.

В средних классах школы предъявляются более высокие требования к произвольности поведения, умению выполнять сознательно поставленные цели, осуществлять на их основе саморегуляцию поведения. К концу младшего школьного возраста у учащихся должны быть сформированы такие новообразования, как произвольность, умение составлять внутренний план действий, способность к саморегуляции. Чаще всего учебные трудности детей в средней школе связаны именно с недостаточным уровнем их развития. Поэтому в младшем школьном возрасте должны

быть сформированы основы учебной деятельности как формы саморазвития, те, что принято называть «умением учиться». Н.Ф. Круглова под «умением учиться» понимает умение так организовывать свою учебную деятельность, чтобы максимально полно воспринимать и усваивать учебную программу посредством оптимальных способов усвоения и переработки даваемой информации [5, с. 19].

Н.Ф. Талызина в своей работе отмечает, что умение учиться состоит из разного вида познавательных действий, направленных на получение новых знаний, новых операциональных систем. Эти действия объединяются в умение учиться по выполняемой ими функции: они являются познавательными средствами [13, с. 91].

В умение учиться Н.Ф. Талызина включает как *общие* действия, так и *специфические*. В общих видах действий она выделяет две группы: *психологические* и *действия, составляющие приемы логического мышления*.

Но общие виды деятельности этим не исчерпываются. К числу общих относятся и такие действия, как *планирование, контроль, оценивание, корректирование своей деятельности*. Учащиеся, выполняя новое действие, должны контролировать ход выполнения, опираясь на данный им образец. Контроль неизбежно требует оценивания — насколько правильно выполняется действие. В случае обнаружения отклонения или ошибки учащийся должен уметь скорректировать выполнение действия. Можно заметить, что выделенные общие действия совпадают со звеньями структуры саморегуляции деятельности, описанной О.А. Конопкиным. Следовательно, развивая саморегуляцию, мы формируем умение учиться и, наоборот, формируя умение учиться, мы будем способствовать развитию саморегуляции учебной деятельности.

В умение учиться обязательно входят, по мнению Н.Ф. Талызиной, знаково-символические действия: *моделирование, кодирование, декодирование*. Эта группа действий, с одной стороны, является общей, так как необходима при усвоении любого учебного предмета. Но в то же время каждый предмет имеет свою систему знаковых средств, которые ученик должен уметь использовать в процессе обучения [13].

Указанные группы общих действий важны для усвоения любых знаний и умений. Специфические действия — для усвоения только каких-то определенных. В какой-то степени подготовить к дальнейшему успешному освоению информации

должна начальная школа. Способствуя формированию основных новообразований младшего школьного возраста, она одновременно готовит учеников и к средней школе.

В понятие «готовность к обучению в средней школе» М.В. Гамезо включает следующие составляющие:

1. Сформированность основных компонентов учебной деятельности, успешное усвоение программного материала.

2. Новообразования младшего школьного возраста — произвольность, рефлексия, мышление в понятиях (в соответствующих возрасту формах), внутренний план действий.

3. Качественно иной, более «взрослый» тип взаимоотношений с учителями и одноклассниками [2, с. 186].

В подростковом возрасте происходит дальнейшее формирование учебной деятельности, усложнение ее компонентов. Сформированной учебной деятельностью, по мнению М.В. Гамезо, «считается такая деятельность учащихся, когда они, побуждаясь прямыми мотивами самого учения, могут самостоятельно определять учебные задачи, выбирать рациональные приемы и способы их решения, контролировать и оценивать свою работу» [2, с. 187]. Именно в подростковом возрасте, с появлением нового в психическом развитии ребенка, появляется возможность перехода учебной деятельности на новый уровень ее развития.

Учебная деятельность, как и любая другая, имеет свою психологическую структуру, т.е. определенный состав функциональных звеньев произвольной осознанной регуляции. Анализ литературы показал, что некоторые компоненты учебной деятельности совпадают со звеньями функциональной структуры системы саморегуляции произвольной активности человека, разработанной О.А. Конопкиным. В качестве основных звеньев системы осознанного саморегулирования деятельности он, как уже отмечалось, выделяет: цели деятельности, модели значимых условий, программы исполнительских действий, критерии успешности, оценку и коррекцию результатов.

Н.Ф. Круглова отмечает, что психологическая, т.е. регуляторно-когнитивная, структура учебной деятельности, состоит из следующих звеньев осознанной регуляции: принятие и удержание цели; выделение значимых условий и признаков выполнения деятельности; планирование, адекватность и оптимальность способов выполнения; контроль исполнительских действий и результата; коррекция выполняемой деятельности; обслужи-

вающих их когнитивных процессов: внимания, памяти, мышления, рефлексии и речи [5].

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что развитие саморегуляции учебной деятельности и развитие самой учебной деятельности в школьном возрасте — два неразрывно связанных процесса.

В подростковом возрасте учебная деятельность, как уже отмечалось, претерпевает существенные изменения. Становясь субъектом учебной деятельности, подросток, пишет И.А. Зимняя, «характеризуется тенденцией к утверждению своей позиции субъектной исключительности, “индивидуальности”, стремлением (особенно проявляющимся у мальчиков) чем-то выделиться. Это может усиливать познавательную мотивацию, если соотносится с самим содержанием учебной деятельности — ее предметом, средствами, способами решения учебных задач» [3, с. 232].

Учебная мотивация как единство познавательной мотивации и мотивации достижения преломляется у подростка через призму узколичных значимых и реально действующих мотивов группового, социального бытия. Социальная активность подростка направляется на усвоение норм, ценностей и способов поведения, что, будучи представленным в содержании учебной деятельности и условиях ее организации, отвечает удовлетворению этих мотивов. Именно поэтому педагогическая психология подчеркивает важность реализации всех активизирующих интеллектуальную деятельность подростка принципов обучения: его проблематизацию, диалогизацию; индивидуализацию, активно-действенные формы организации усвоения [3, с. 233].

В подростковом возрасте изменяется и характер мотивов учения. Ученики сохраняют интерес не только к процессу решения продуктивной задачи, не только к его продукту, но и проявляют инициативу в ходе операционно-технических процедур выполнения заданий: забота о чистоте, о правильности оформления, поиске и устранении разного рода неточностей и ошибок, интерес ко всему, что помогает улучшить работу ученика.

Кроме того, спектр появляющихся мотивов расширяется за пределы собственно учебных, появляются мотивы достижения, целеполагания, контактного взаимодействия, сотрудничества. Проявляется высокая готовность к совместным действиям, к участию в разного рода коллективном учебном труде. Изменения в мотивационном компоненте учения сопровождаются и перестройкой межличностных отношений, прежде всего

отношений в звене учитель–ученик. Факты, полученные в результате изучения возрастных особенностей учеников, подтверждают, что с возрастом у школьников необходимость в продуктивном учебном взаимодействии не только не уменьшается, но и растет.

К самой учебной деятельности подросток также предъявляет новые требования: она должна обеспечить условия для проявления и развития его самооценки и его самораскрытия, должна быть значимой для уважаемых подростком людей и общества, с которым он взаимодействует. И.И. Чеснокова отмечает, что в регулировании деятельности самооценке принадлежит особая роль — она выступает «стержнем» всего процесса саморегулирования деятельности на всех этапах ее осуществления. «Самооценка включается в структуру мотивации, определяет направленность саморегулирования, выбор средств его осуществления и значительно влияет на интерпретацию достигнутого эффекта поведения» [15, с. 131].

Особенно заметный сдвиг в ориентации на самооценку, пишет И.И. Чеснокова, происходит в подростковом возрасте. В этот период происходит все большая ориентация на собственную оценку в регуляции деятельности, что подчеркивает переход на все более высокие уровни психического развития, усложнение самосознания и, в частности, саморегулирования. Таким образом, по ее мнению, логика развития самосознания такова, что на определенном возрастном этапе у человека появляется необходимость в активном отношении к себе, в самостоятельном построении собственной оценки своих достижений и деятельности, прежде всего учебной, и в стремлении действовать на основе этой оценки. «Результат процесса саморегулирования прямо соотнесен с “качеством” самооценки, ее адекватностью, устойчивостью и глубиной» [15, с. 133].

В подростковом возрасте в полной мере создаются предпосылки для того, чтобы школьник участвовал в регуляции собственной учебной деятельности, что будет характеризовать его как субъекта этой деятельности. У подростков появляется стремление ставить цели и планировать свою учебную деятельность; стремление к осуществлению самостоятельной деятельности и ее оценке; стремление принимать участие во «взрослой» деятельности (они с удовольствием выполняют некоторые функции учителя — создание дидактического материала, составление контрольных работ и их проверка, определение форм «экзамена» и участие в его проведении и т.д.).

В связи с этим особую актуальность приобретает формирование регуляторных процессов и механизмов самосознания, позволяющих человеку выступать подлинным субъектом собственной деятельности, поведения, самостоятельно определять пути своего развития. Развитию саморегуляции в подростковом возрасте способствует развитие познавательных процессов. Период 10–12 лет рассматривается как время перехода от мышления, основанного на оперировании конкретными представлениями, к мышлению теоретическому, от непосредственной памяти — к логической. Поэтому организация учебной деятельности в средних классах — учебные программы, система организации взаимодействия и подачи учебного материала, контроля его усвоения в этот период — должны обеспечить ее направленность на формирование теоретического, рассуждающего мышления, мышления, основанного на оперировании не конкретными образами и представлениями, а понятиями, на умении сопоставлять эти понятия, переходить в ходе рассуждения от одного суждения к другому. Это, по нашему мнению, будет также способствовать развитию регуляторных механизмов деятельности и личностному развитию в целом.

Для того чтобы учащийся становился субъектом учебной деятельности, у него должна быть сформирована система отчетливых представлений о своих возможностях при решении разного рода задач саморегуляции, а также должна быть наработана система навыков и умений, связанных с этими представлениями. Приобрести эти умения и навыки школьник сможет только в реальной деятельности, сначала совместно со взрослым, который покажет, как это делается, поможет в организации собственных усилий для достижения цели, направит активность в нужное русло. В дальнейшем ученик попытается сам организовать свою деятельность, направленную на достижение целей, сначала сформулированных учителем, а затем и самостоятельно.

На основании вышеизложенного мы приходим к выводу, что одним из главных периодов развития саморегуляции деятельности является подростковый возраст. Именно это время в развитии психики сочетается все необходимое для усвоения навыков саморегуляции деятельности — развитие личностной рефлексии, склонность к самоанализу, перестройка структуры волевой активности и формирование механизмов ее осознания. Подросток готов к новым видам учебного взаимодействия, его привлекают самостоятельные

формы организации собственной деятельности и выполнения заданий учителя. Сама учебная деятельность в этот период также претерпевает ряд изменений, расширяется спектр ее мотивов, она становится более самостоятельной, формируются основные ее компоненты — целеполагание, планирование, контроль и оценивание. Все это необходимо учитывать при организации обучения детей подросткового возраста.

Список литературы

1. *Возрастная и педагогическая психология* / под ред. А.В. Петровского. М.: Просвещение, 1979. 288 с.
2. *Гамезо М.В.*, Петрова Е.А., Орлова Л.М. *Возрастная и педагогическая психология*. М.: Педагогическое общество России, 2003. 512 с.
3. *Зимняя И.А.* Педагогическая психология. Ростов н/Д: Феникс, 1997. 480 с.
4. *Конопкин О.А.*, Моросанова В.И., Степанский В.И. *Функциональное строение осознанной саморегуляции деятельности*. М., 1992. Деп. В ОЦНИ 21.09.92 № 135-92.
5. *Круглова Н.Ф.* Индивидуально-типологические особенности построения регуляторной структуры учебной деятельности подростками // *Прикладная психология*. 2002. № 6. С. 19–26.
6. *Крутецкий В.А.* Возрастные психологические особенности подростка // *Советская педагогика*. 1970. №1. С. 87–99.
7. *Мухина В.С.* *Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество*. М.: Академия, 1997. 456 с.
8. *Олпорт Г.* *Становление личности: избр. труды*. М.: Смысл, 2002. 464 с.
9. *Осадько О.Ю.* Психологические особенности формирования системы саморегуляции деятельности у младших школьников: дис. ... канд. психол. наук. Киев, 1988. 170 с.
10. *Осницкий А.К.* Психология самостоятельности. Методы исследования и диагностики. М.; Нальчик: Эль-Фа, 1996. 124 с.
11. *Прихожан А.М.*, Толстых Н.Н. *Подросток в учебнике и в жизни*. М.: Знание, 1990. 204 с.
12. *Слободчиков В.И.* Категория возраста в психологии и педагогике развития // *Вопросы психологии*. 1991. № 2. С. 37–50.
13. *Талызина Н.Ф.* Педагогическая психология: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 1998. 288 с.
14. *Цукерман Г.А.* Десяти-двенадцатилетние школьники: «ничья земля» в возрастной психологии // *Вопросы психологии*. 1998. № 3. С. 19–31.
15. *Чеснокова И.И.* Проблема самосознания в пси-

хологии. М.: Наука, 1977. 144 с.

16. *Эльконин Д.Б.* *Избранные психологические труды*. М.: Педагогика, 1989. 560 с.
17. *Эриксон Э.* *Идентичность: юность, кризис*: пер. с англ. / общ. ред. и предисл. А.В. Толстых. М.: Прогресс, 1996. 344 с.

Получено 01.10.2015

References

1. *Vozrastnaya i pedagogicheskaya psihologiya* [Age-related and Educational Psychology]. Ed. A.V. Petrovskiy. Moscow, Pedagogica Publ., 1979, 288 p. (In Russian).
2. Gamezo M.V., Petrova E.A., Orlova L.M. *Vozrastnaya i pedagogicheskaya psihologiya* [Age-related and Educational Psychology]. Moscow, Pedagogical Society of Russia Publ., 2003, 512 p. (In Russian).
3. Zimnyaya I.A. *Pedagogicheskaya psikhologiya* [Pedagogical Psychology]. Rostov-on-Don, Feniks Publ., 1997, 480 p. (In Russian).
4. Konopkin O.A., Morosanova V.I., Stepanский V.I. *Funktsionalnoe stroenie osoznannoy samoregulyatsii deyatel'nosti* [The Functional Structure of Deliberate Self-regulation Activity]. Dep. V OTsNI 21.09.92 № 135-92. (In Russian).
5. Kruglova N.F. [Individually-typological Features of the Regulatory Framework for Constructing Learning Activities Teenagers] *Prikladnaya psikhologiya* [Practical Psychology]. 2002, no. 6, pp. 19–26. (In Russian).
6. Krutetskiy V.A. [Age-related Psychological Features Teenager] *Sovetskaya pedagogika* [Soviet pedagogy]. 1970, no. 1, pp. 87–99. (In Russian).
7. Muhina V.S. *Vozrastnaya psihologiya: fenomenologiya razvitiya, detstvo, otrochestvo* [Age-related Psychology: Phenomenology of Development, Childhood, Adolescence]. Moscow, Academy Publ., 1997, 456 p. (In Russian).
8. Olport G. *Stanovlenie lichnosti: Izbr. Trudy* [The Personality: Selected Works]. Moscow, Smysl Publ., 2002, 464 p. (In Russian).
9. Osadko O.Yu. *Psikhologicheskie osobennosti formirovaniya sistemy samoregulyatsii deyatel'nosti u mladshikh shkolnikov: dis... kand. psikhol. nauk* [Psychological Features of Formation of System of Self-regulation in Younger Schoolchild: PhD dissertation]. Kiev, 1988, 170 p. (In Russian).
10. Osnitsky A.K. *Psihologiya samostoyatel'nosti* [Psychology of Independence]. Moscow, Nalchik: Publishing Center El-fa, 1996, 124 p. (In Russian).
11. Prihozan A.M., Tolstih N.N. *Podrostok v ucheb-*

- nike i v zhizni* [Teenager in the Textbook and in Life]. Moscow, Znanie Publ., 1990, 204 p. (In Russian).
12. Slobodchikov V.I. [Category of age in psychology and pedagogy of development] *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology]. 1991, no. 2, pp. 37–50. (In Russian).
 13. Talyzina N.F. *Pedagogicheskaya psikhologiya: ucheb. posobie* [Pedagogical Psychology: textbook]. Moscow, Akademiya Publ., 1998, 288 p. (In Russian).
 14. Tsukerman G.A. [Ten-twelfth Year Olds Schoolchildren: «No Man's Land» in Age Psychology] *Voprosi psikhologii* [Questions of psychology]. 1998, no. 3, pp. 19–31. (In Russian).
 15. Chesnokova I.I. *Problema samosoznaniya v psikhologii* [The Problem of Self-consciousness in Psychology]. Moscow, Nauka Publ., 1977, 144 p. (In Russian).
 16. El'konin D.B. *Izbrannie psihologicheskie trudy* [Selected Psychological Work]. Moscow, Pedagogics Publ., 1989, 560 p. (In Russian).
 17. Erikson E. *Identichnost: yunost, krizis* [Identity: Youth, Crisis]. Moscow, Progress Publ, 1996, 344 p. (In Russian).

The date of the manuscript receipt 01.10.2015

Об авторе

Толбатова Евгения Владимировна
старший преподаватель кафедры психологии
Белгородский государственный национальный
исследовательский университет,
308015, Белгород, ул. Победы, 85;
e-mail: tolbatova@bsu.edu.ru

About the author

Tolbatova Evgenya Vladimirovna
Senior Lecturer of Psychology Department
Belgorod State National Research University,
85, Pobedy str., Belgorod, 308015, Russia;
e-mail: tolbatova@bsu.edu.ru

Просьба ссылаться на эту статью в русскоязычных источниках следующим образом:

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

Please cite this article in English as:

Tolbatova E.V. Psychological foundations of self-regulation of educational activity of schoolchildren teenage age // Perm University Herald. Series «Philosophy. Psychology. Sociology». 2015. Iss. 4(24). P. 99–108.