

СТАТЬЯ

Научно-исследовательская работа студента (НИРС)

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТНОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

**Никулина Татьяна Михайловна,
студентка V курса
ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный
университет им. М.К.Аммосова»,
Педагогический институт, НДО-18,
г. Якутск**

**Руководитель: к.п.н., доцент
кафедры ПИ НО
Оконешникова Надежда Владимировна**

**Электронная почта: aab_baa888@bk.ru
aab1971@bk.ru**

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	
1. Сущность и основные характеристики формирования личностной саморегуляции	
2. Особенности развития личностной саморегуляции младших школьников	
3. Педагогические условия формирования личностной саморегуляции младших школьников в процессе художественно-творческой деятельности.....	
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ	
ПРИЛОЖЕНИЯ	

Несмотря на то, что понятие «саморегуляция» обрело популярность недавно, вопросы формирования способности младших школьников к самоорганизации учебной деятельности неоднократно привлекали внимание многих ученых. Данный компонент у детей начальной школы слабо развит, что связано с возрастными особенностями процесса торможения. Саморегуляция - это умение управлять собственными чувствами, мыслями и поведением для достижения долгосрочных целей.

Под саморегуляцией младших школьников мы понимаем интегральное личностное качество, проявляющееся в способности учащихся прогнозировать и регулировать деятельность, поведение и эмоциональное состояние на основе осознаваемых мотивов и своих индивидуальных возможностей. Многим детям не хватает силы воли, чтобы сдерживать себя во время урока, не бегать по школе во время перемены.

Художественное творческая деятельность – это важное направление в развитии ребенка, которое требует особого внимания. Ведь оно эффективно влияет на общее развитие личности ребенка, способствует его интеллектуальному и нравственному развитию. Это составная часть эстетического воспитания детей, и начинается она фактически с момента рождения.

Дети обладают разнообразными потенциальными способностями. Наиболее эффективный путь развития индивидуальных способностей лежит через приобщение школьников к продуктивной творческой деятельности с 1-го класса(с 6-7 лет). Однако, не всегда можно угадать с выбором/направлением деятельности. В силу этого ученики не испытывают удовлетворения деятельностью, на пути к которой появляются препятствия, преодолеваемые далеко не каждым учеником. Вслед за этим интерес снижается, пропадает мотивация.

Недостаточная проработанность проблемы формирования личностной саморегуляции у детей младшего школьного возраста в научной литературе, а также непонимание учителями и родителями всей важности ее освоения именно в данном возрасте и побудило к выбору темой нашего исследования «Формирование личностной саморегуляции младших школьников в процессе художественно-творческой деятельности» и сформулировать проблему.

Проблема исследования-каковы педагогические условия формирования личностной саморегуляции обучающихся начальных классов путем художественно-творческой деятельности

Объект исследования: процесс формирования личностной саморегуляции младших школьников.

Предмет исследования: художественно-творческая деятельность как средство формирования личностной саморегуляции младших школьников.

Гипотеза исследования: процесс формирования личностной саморегуляции младших школьников в процессе художественно-творческой деятельности будет успешным, если соблюдать следующие организационно-педагогические условия:

- организация образовательного процесса, обеспечивающего индивидуальный подход к каждому ребенку;
- организация совместной творческой деятельности учащихся с использованием игровых и коммуникативных технологий, направленных на развитие способности учащихся проектировать предстоящую деятельность и быть ее активным субъектом;
- организация ситуаций успеха, способствующих формированию познавательной активности и потребности в саморазвитии и саморегуляции учащихся.

Цель исследования: теоретически обосновать и экспериментально доказать эффективность художественно-творческой деятельности в формировании личностной саморегуляции младших школьников.

Задачи исследования:

- 1) Изучить сущность понятия «личностная саморегуляция»;
- 2) Выявить особенности формирования личностной саморегуляции у младших школьников;
- 3) Раскрыть педагогические условия формирования личностной саморегуляции младших школьников в процессе художественно-творческой деятельности;
- 4) Разработать и реализовать программу художественно-творческой деятельности по формированию личностной саморегуляции младших школьников.

Методологической основой исследования являются труды ученых-исследователей :

Б. А. Ананьева, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна, Д. Б. Эльконина, Зимина Е.С., Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А. и др.

Методы исследования: теоретические методы: анализ психолого-педагогической литературы, анализ; обобщение; эмпирические методы:

эксперимент, наблюдение, сравнение; методы обработки данных: количественный и качественный анализ.

Теоретическая значимость исследования: изучена сущность понятия «личностная саморегуляция», выявлены особенности формирования личностной саморегуляции у младших школьников, раскрыты педагогические условия формирования личностной саморегуляции младших школьников посредством художественно-творческой деятельности.

Практическая значимость исследования состоит в том, что разработана и реализована программа художественно-творческой деятельности по формированию личностной саморегуляции младших школьников, материалы исследования могут быть использованы учителями начальных классов и педагогами дополнительного образования.

Экспериментальная база исследования: МАНОУ «Дворец детского творчества им. Ф.И. Авдеевой», г.Якутск

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

В первой части работы нами были систематизированы результаты исследований в области личностной саморегуляции, представлены основные характеристики формирования и её сущность (**Сущность и основные характеристики формирования личностной саморегуляции**).

Личностная саморегуляция - это умение управлять своим поведением и своими действиями, а также моделировать их в соответствии с обстоятельствами (при помощи специальных психологических техник).

Исходя из формулировки цели современного образования основной задачей, стоящей перед учителем, является задача формирование у ребенка умений организации самостоятельной учебной деятельности, в которой личностная саморегуляция играет главную роль.

Формирование личностной саморегуляции у учащихся младших классов в процессе учебной деятельности - одна из важнейших задач, которую необходимо решать в начальных классах современной школы, где в основе программы лежат психолого-педагогические механизмы, реализующие возможность развития личностной саморегуляции учащихся младших классов при участии всех субъектов образовательного пространства: педагога, родителя, ученика. [1]

Именно формирование саморегуляции является фундаментом для качественного, самостоятельного образования, что отражено и в Федеральном

государственном образовательном стандарте начального общего образования (ФГОС НОО). В начальной школе недостаточно внимания уделяется проблеме формирования саморегуляции учащихся. (Например, основная цель 1-го класса в части формирования контрольно-оценочной деятельности – научить учащихся сопоставлять свои действия с заданным образцом). Все это должно заставить задуматься учителей об этой проблеме, т. к. успешность ребенка зависит именно от его умения организовывать свою деятельность и поведения в окружающем мире.

Процесс формирования личностной саморегуляции детей младшего школьного возраста («способность справляться с жизненными задачами; контролировать свое время и управлять им, планировать цели и пути их достижения и устанавливать приоритеты; способность решать задачи; способность принимать решения и вести переговоры») включает в себя несколько этапов:

- целеполагание (постановка учебной задачи с учетом того, что известно и усвоено учащимися, и того, что им еще не известно);
- планирование (определение последовательности этапов с учетом конечного результата, составление плана);
- прогнозирование результатов своей деятельности;
- контроль за способами достижения цели и результатами с существующим эталоном, где цель – обнаружение отклонений и отличий от первоисточника;
- коррекция (внесение необходимых изменений в изначальный план по ходу в достижении поставленной цели);
- оценка пройденного и усвоенного учащимися, осознание того, что еще подлежит усвоению, его качества и уровня;
- волевое саморегулирование (способность к мобилизации сил и энергии для преодоления препятствий) .

Развитие саморегуляции ребенка связано прежде всего с формированием его произвольного поведения. Именно произвольность выступает основой умений ребенка строить свое поведение и деятельность в соответствии с предлагаемыми образцами и правилами, помогает ему осуществлять планирование, контроль и коррекцию выполняемых им действий.

Психолого-педагогические условия, способствующие адекватному пониманию учащимися начальной школы причин неуспеха, являются:

- обеспечение успешности в учебе за счет организации ориентировки ученика в учебном содержании и усвоения системы научных понятий;

- положительная обратная связь и положительное подкрепление усилий учеников через адекватную систему оценивания учителем; отказ от негативных оценок. Адекватная система оценивания включает адекватное описание степени достижения учащимся учебной цели, допущенные ошибки, их причины, способы преодоления ошибок и исключает прямые оценки личности самого ученика;

- стимулирование активности и познавательной инициативы ребенка, отсутствие жесткого контроля в обучении;

- ориентация учеников на то, что неуспех обусловлен недостаточностью усилий, и перенос акцента на чувство ответственности самого учащегося;

- формирование адекватных реакций учеников на неуспех и поощрение усилий в преодолении трудностей; развитие проблемно ориентированного способа совладания с трудными ситуациями;

- ориентация учителей на необходимость учета индивидуально-психологических особенностей учащихся и зону ближайшего развития.

А. Г. Асмолов в своих работах выделяет такие показатели сформированности личностной саморегуляции, как «умение осуществлять действие по образцу и заданному правилу, умение сохранять заданную цель, умение видеть указанную ошибку и исправлять ее по указанию, умение контролировать свою деятельность по результату, умение адекватно понимать оценку взрослого». [2]

У большинства детей отсутствуют действия планирования и контроля, а при работе с учебным материалом они зачастую просто копируют действий учителя, подменяя учебную задачу задачей заучивания и простого воспроизведения материала. Все это говорит о том, что учителя при общей направленности обучения на формирования умения учиться упускают самое главное, а именно формирование самостоятельности в поведении ребенка. Превращая тем самым личность, в безвольного робота.

Ведущую роль в формировании личностной саморегуляции играет подбор содержания, разработка конкретного набора наиболее эффективных, ярких и интересных ученикам учебных заданий.

(см. Приложение 1)

Так, обучение детей целеполаганию, формулированию темы урока возможно через введение в урок проблемного диалога, необходимо создавать проблемную ситуацию для определения учащимися границ знания - незнания. Через создание проблемной ситуации и ведение проблемного диалога учащиеся формулируют тему

и цель урока. Учитель только предполагает, по какому плану пройдет урок. Но главными деятелями на уроке, даже на этапе планирования, становятся дети.

Применение методов (приемов) личностной саморегуляции.

Обсуждаем домашнее задание. Учитель вместе с учащимися обсуждает вопрос: каким должно быть домашнее задание, чтобы новый материал был качественно закреплён? При этом, естественно, изученный материал ещё раз просматривается. Приём при регулярном использовании значительно повышает сознательность выполнения домашнего задания. Приём особенно хорошо работает, когда способы и виды домашнего задания, которые обычно даёт преподаватель, достаточно разнообразны.

Вопрос к тексту: при изучении научного текста перед учениками ставится задача - составить к нему список репродуктивных и расширяющих, развивающих вопросов. Затем они распределяются на группы: —вопросы, на которые можно ответить на уроке;

- вопросы, ответ на которые, возможно, пока не знает никто.

Знакомьте с критериями: учитель знакомит школьников с критериями, по которым выставляются отметки за разные виды работ (райтинг).

Райтинг (от англ. right - правильно): завершив работу, ученик сам ставит себе отметку. Затем ее оценивает учитель. Записывается дробь. Например: 4/5, где 4 —отметка ученика, 5 — отметка преподавателя. Прием используют с целью согласования критериев отметки. Через некоторое время числитель и знаменатель все чаще совпадают. Еще одна цель использования данного приема заключается в формировании умения регулярно оценивать свой труд

Идеальное задание : Учитель предлагает выполнить дома работу по выбору учащихся (+личностные УУД)

На основании проведенного нами теоретического анализа литературы по психолого-педагогической проблеме формирования личностной саморегуляции можно отметить, что в условиях начального образования саморегуляция выражается прежде всего в достижении учебной самостоятельности, инициативности и ответственности младших школьников, в умении контролировать свою деятельность, устанавливать и устранять причины возникающих трудностей, где результатом данного процесса выступает личностное развитие самого ученика, который постепенно становится субъектом учебной деятельности и занимает в ней активную позицию.

Во второй части работы рассмотрены особенности развития личностной саморегуляции, её специфические появления в младшем школьном возрасте (**Особенности развития личностной саморегуляции младших школьников**).

Младший школьный возраст можно считать наиболее благоприятным для развития практически всех психологических особенностей, которые окажутся значимыми для развития в следующие возрастные периоды. В связи с тем особое значение приобретает формирование у человека возможностей использовать свои психологические ресурсы для успешной реализации жизненных целей. Одним из проявлений таких возможностей выступает феномен саморегуляции.

Психологи, систематизируя и анализируя специфические появления саморегуляции в младшем школьном возрасте, выявили психологические условия, способствующие эффективной реализации потенциальных возможностей детей младшего школьного возраста к саморегуляции. Процесс формирования саморегуляции у младших школьников связан с двумя взаимосвязанными процессами: специальной организацией их учебной деятельности, с одной стороны, и активизацией при этом их внутренних возможностей - с другой.

Личностная саморегуляция младшего школьника рассматривается как динамическая система взаимодействия ученика с образовательной средой и с самим собой, функционирование которой направлено на достижение учебной самостоятельности, инициативности и ответственности, на умение контролировать свою деятельность и устранять причины возникающих трудностей. [3]

Развитие саморегуляции связано с формированием произвольности поведения. Психологическая готовность в сфере воли и произвольности обеспечивает целенаправленность и планомерность управления ребенком своей деятельностью и поведением. Воля находит отражение в возможности соподчинения мотивов, целеполагании и сохранении цели, способностях прилагать волевое усилие для ее достижения. Произвольность выступает как умение ребенка строить свое поведение и деятельность в соответствии с предлагаемыми образцами и правилами и осуществлять планирование, контроль и коррекцию выполняемых действий, используя соответствующие средства. Применительно к моменту поступления ребенка в школу можно выделить следующие показатели сформированности личностной саморегуляции:

- умение осуществлять действие по образцу и заданному правилу;
- умение сохранять заданную цель;
- умение видеть указанную ошибку и исправлять ее по указанию взрослого;

- умение контролировать свою деятельность по результату;
- умение адекватно понимать оценку взрослого и сверстника.

Показателями развития личностной саморегуляции могут служить параметры структурно-функционального анализа деятельности, включая ориентировочную, контрольную и исполнительную части действия (П.Я. Гальперин, 2002).

Критериями оценки ориентировочной части являются:

-наличие ориентировки (анализирует ли ребенок образец, получаемый продукт, соотносит ли его с образцом);

-характер ориентировки (свернутый — развернутый, хаотический — организованный);

-размер шага ориентировки (мелкий - пооперационный — блоками; есть ли предвосхищение будущего промежуточного результата и на сколько шагов вперед; есть ли предвосхищение конечного результата);

-характер сотрудничества (со - регуляция действия в сотрудничестве с взрослым или самостоятельная ориентировка и планирование действия).

Критерии оценки исполнительной части:

-степень произвольности (хаотичные пробы, ошибки без учета и анализа результата и соотнесения с условиями выполнения действия или произвольное выполнение действия в соответствии с планом);

-характер сотрудничества (тесно совместное — разделенное — самостоятельное выполнение действия).

Критерии контрольной части:

-степень произвольности контроля (хаотичный — в соответствии с планом контроля, наличие средств контроля и характер их использования);

-характер контроля (свернутый — развернутый, констатирующий — предвосхищающий);

-характер сотрудничества (тесно совместное — разделенное — самостоятельное выполнение действия).

Структурный анализ деятельности позволяет выделить следующие критерии оценки сформированности регулятивных универсальных учебных действий:

- принятие задачи (адекватность принятия задачи как цели, данной в определенных условиях, сохранение задачи и отношение к ней);

- план выполнения, регламентирующий пошаговое выполнение действия в соотнесении с определенными условиями;

- контроль и коррекция (ориентировка, направленная на сопоставление плана и реального процесса, обнаружение ошибок и отклонений, внесение соответствующих исправлений);

- оценка (констатация достижения поставленной цели или меры приближения к ней и причин неудачи, отношение к успеху и неудаче);

- мера разделённости действия (совместное или разделенное);

- темп и ритм выполнения и индивидуальные особенности.

Перечисленные функциональные и структурные компоненты деятельности, а также вид помощи, необходимой учащемуся для успешного выполнения действия, являются показателями сформированности общей структуры регуляции деятельности (Н.Г. Салмина, О.Г. Филимонова, 2006). Начальное образование предполагает развитие способности учащегося к саморегуляции и принятию ответственности за свои поступки.

В начальной школе можно выделить следующие регулятивные учебные действия, которые отражают содержание ведущей деятельности детей младшего школьного возраста:

1. Умение учиться и способность к организации своей деятельности (планирование, контроль, оценка):

- способность принимать, сохранять цели и следовать им в учебной деятельности;

- умение действовать по плану и планировать свою деятельность;

- преодоление импульсивности, непроизвольности;

- умение контролировать процесс и результаты своей деятельности, включая осуществление предвосхищающего контроля в сотрудничестве с учителем и сверстниками;

- умение адекватно воспринимать оценки и отметки;

- умение различать объективную трудность задачи и субъективную сложность;

- умение взаимодействовать с взрослыми и со сверстниками в учебной деятельности.

2. Формирование целеустремленности и настойчивости в достижении целей, жизненного оптимизма, готовности к преодолению трудностей:

- целеустремленность и настойчивость в достижении целей;

- готовность к преодолению трудностей, формирование установки на поиск способов разрешения трудностей (стратегия совладания);

- формирование основ оптимистического восприятия мира.

Критериями сформированности у учащегося произвольной регуляции своего поведения и деятельности выступают следующие умения: выбирать средства для организации своего поведения; помнить и удерживать правило, инструкцию во времени; планировать, контролировать и выполнять действие по заданному образцу и правилу; предвосхищать результаты своих действий и возможные ошибки; начинать выполнение действия и заканчивать его в требуемый временной момент; тормозить реакции, не имеющие отношения к цели.

В учебной деятельности выделяют следующие уровни сформированности саморегуляции (Г.В. Репкина, Е.В. Заика, 1993):

1. Отсутствие учебных действий как целостных «единиц» деятельности. Поведенческими индикаторами здесь являются выполнение учеником лишь отдельных операций, отсутствие планирования и контроля; копирование действий учителя, подмена учебной задачи задачами буквального заучивания и воспроизведения.

2. Выполнение учебных действий в сотрудничестве с учителем. Ученику необходимы разъяснения для установления связи отдельных операций и условий задачи, самостоятельное выполнение действий возможно только по уже усвоенному алгоритму.

3. Неадекватный перенос учебных действий на новые виды задач.

4. Адекватный перенос учебных действий в сотрудничестве с учителем.

Выделенный 4-й уровень вполне достижим к завершению начального образования. Что же касается 5-го и 6-го уровней (5-й - самостоятельное построение учебных целей и 6-й - обобщение учебных действий на основе выявления общих принципов построения новых способов действий и выведение нового способа для каждой конкретной задачи), то их формирование возможно на этапе обучения в средней школе.

Другими существенными показателями сформированности личностной саморегуляции в начальной школе являются:

- понимание и принятие учащимся учебной задачи, поставленной учителем;

- умение учитывать выделенные учителем ориентиры действия и построение ориентировочной основы в новом учебном материале в учебном сотрудничестве с учителем;

- форма выполнения учебных действий — материальная/ материализованная; речевая, умственная;

- степень развернутости (в полном составе операций или свернуто);
- самостоятельное выполнение или в сотрудничестве;
- различие способа и результата действий;
- умение осуществлять итоговый и пошаговый контроль;
- умение планировать работу до ее начала (планирующий самоконтроль);
- адекватность и дифференцированность самооценки;
- умение оценивать значимость и смысл учебной деятельности для себя самого, расход времени и сил, вклад личных усилий, понимание причины ее успеха/неуспеха (А. К. Маркова, 1990).

Предложенная диагностическая система объединяет характеристики собственно учебной деятельности, личностных и регулятивных универсальных действий и свойств действия, что позволяет рассматривать ее как основу разработки критериев и методов оценки сформированности универсальных учебных действий.

В третьей части работы представлены **педагогические условия формирования личностной саморегуляции младших школьников в процессе художественно-творческой деятельности.**

Для формирования личностной саморегуляции необходимо соблюдение ряда условий:

- организация образовательного процесса, обеспечивающего индивидуальный подход к каждому ребенку;
- организация совместной творческой деятельности учащихся с использованием игровых и коммуникативных технологий, направленных на развитие способности учащихся проектировать предстоящую деятельность и быть ее активным субъектом;
- организация ситуаций успеха, способствующих формированию познавательной активности и потребности в саморазвитии и саморегуляции учащихся.

Показателем сформированности личностной саморегуляции выступает организация своей деятельности и исправление ошибок, допущенных в ходе работы, умение контролировать свою деятельность, видеть и исправлять ошибки.

В пособии А.Г. Асмолова, саморегуляция, является одной из составляющих регулятивных универсальных учебных действий, «как способность к мобилизации сил и энергии, к волевому усилию (к выбору в ситуации мотивационного конфликта) и к преодолению препятствий.

Исследования произвольного поведения и произвольной регуляции различных процессов (психологических и физиологических) начались с первых

шагов становления советской психологии и проводились в нескольких направлениях.

Уже в 20-х годах в школе Л.С.Выготского начались исследования произвольной регуляции действий человека и различных психических процессов. Первичной проблемой здесь становится не порождение действия, а «овладение собой». Первые формы овладения собственными процессами видятся Л.С.Выготским в использовании внешних стимулов, в намеренной организации среды, вызывающей определенное поведение. Дальнейшее развитие «овладения собой» Л.С.Выготский видел в том, что ребенок, выполняя приказы других в коллективной деятельности (например, игре) и управляя другими, научается управлять и собой, используя речь как универсальное средство общения людей. В своих развитых формах саморегуляция опосредована искусственными знаками (психологическими орудиями) и осуществляется объединением различных психических функций в единую функциональную систему, выполняющую регуляцию деятельности или какого-то психического процесса [4].

Вслед за Л.С.Выготским ставит вопрос о проблеме овладения собой В.К.Калин. «Произвольная регуляция, - пишет он, - это сознательное, опосредованное целями и мотивами предметной деятельности создание состояния оптимальной мобилизованности, оптимального режима активности и концентрирования этой активности в нужном направлении, т.е. целенаправленное создание такой организации психических функций, которая обеспечивала бы наибольшую эффективность действий» [5].

Исследованиями саморегуляции в младшем школьном возрасте занимался психолог З.В. Мануйленко. В ходе экспериментального исследования, З.В. Мануйленко выяснил, что дети 3-4 лет не могут еще контролировать свое поведение.

Этот результат полностью согласуется с данными советского психолога А.Р.Лурии о том, что любые доли, отвечающие за осуществление целенаправленной деятельности человека заканчивают формироваться лишь к 4-5 годам. Дети этого возраста уже лучше контролируют себя, но в основном тогда, когда ребенок видит, что он, например, изменил положение руки. Контроль же в области «мышечного чувства», подсказывающего, что поза изменилась, у них еще практически отсутствует. Такая форма контроля появляется в 5-6 лет. Но и в этом возрасте детям еще трудно длительное время следить за собой. Интересно, что дети этого возраста впервые начинают применять

некоторые приемы, позволяющие им не отвлекаться, - например, смотрят вниз или прямо на экспериментатора. И, наконец, 6-7-летние дети могут довольно длительное время сохранять требуемую позу [6].

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

Эти данные согласуются с результатами исследований физиолога Н.И.Красногорского, показывающими, что, начиная с 7 лет, регулирующий тормозной контроль коры головного мозга под инстинктивными и эмоциональными реакциями начинает приобретать все большую силу.

Таким образом, дети 6-7 лет уже в состоянии сознательно регулировать свои действия. Это подтверждается данными нейропсихологии и нейрофизиологии о созревании и функционировании структур головного мозга.

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.

В связи с этим можно утверждать, что именно процесс становления произвольности является магистральным для развития личности ребенка.

Однако, несмотря на общепризнанную в советской психологии значимость этой проблемы и ее несомненную актуальность для практики воспитания детей, интерес к проблеме развития произвольности в детской психологии за последние десятилетия заметно снизился, что связано, по-видимому, с неопределенностью понятия «произвольность» и с разнородностью феноменов, подпадающих под это понятие (произвольные движения, действия по инструкции, целеполагание, соподчинение мотивов, опосредованность правилами и образцами, произвольность познавательных процессов, соблюдение моральных норм и пр.). Остается непонятным, что объединяет столь разные феномены и почему они обозначаются одним термином. В силу этого проблема формирования произвольного поведения оказалась включенной в другие разделы психологии: с одной стороны - в становление мотивационно-потребностной сферы, с другой - в развитие познавательных процессов. В результате важнейшая задача, поставленная еще Л.С. Выготским,- определить своеобразные стадии или ступени, через которые

проходит развитие детской воли, остается до сих пор не решенной и по-прежнему актуальной.

В подавляющем большинстве литературных источников в качестве фундаментальной характеристики, определяющей специфику воли и произвольности у человека, полагается осознанность, или сознательность, поведения. Можно привести большое количество определений, в которых сознательность является основным качеством волевого и произвольного действия. При этом осознание действия может происходить как в форме сложных суждений, так и в форме элементарных ощущений, которые субъект считает причиной своих движений. А.В.Запорожец, основываясь на мысли И.М. Сеченова, выдвинул гипотезу о том, что «непроизвольные движения человека превращаются в произвольные благодаря тому, что они становятся ощущаемыми, т.е. осознаваемыми». М.И.Лисина в своем оригинальном генетическом исследовании подтвердила эту гипотезу. Это исследование до сих пор остается уникальным в советской психологии экспериментом по превращению непроизвольных реакций в произвольные через целенаправленное формирование ощущаемости или осознанности собственных движений. Однако оно проведено на взрослых испытуемых.

Признание осознанности как сущностной характеристики произвольности (движений, внешних и внутренних действий, состояний) предполагает особый подход к изучению ее развития в онтогенезе, в центре которого должно находиться исследование развития сознания и самосознания ребенка. Осознанность собственного поведения, т.е. его субъективная представленность в сознании, предполагает его опосредованность, или наличие некоторого средства, с помощью которого субъект может выйти за пределы непосредственной ситуации и встать в отношении к самому себе. Большой вклад в разработку такого подхода внес Л.С.Выготский, который определял произвольные процессы как опосредованные знаками и прежде всего речью. Тезис об опосредствующей функции знака, который является общественно выработанным средством овладения собой, составляет ядро психологической концепции Л.С.Выготского. «С помощью речи ребенок впервые оказывается способным к овладению собственным поведением, относясь к самому себе как бы со стороны, рассматривая себя как некоторый объект. Речь помогает овладеть этим объектом посредством организации и планирования собственных действий и поведения». Этот подход к развитию произвольных действий ребенка был реализован в работах, выполненных в 50-х гг. под руководством А.Р.Лурия.

Проблема творчества и, в частности творчества художественного, является в настоящее время предметом активного внимания науки. Содержание теории художественного творчества формируется в различных областях знания, прежде всего в философии, психологии, искусствоведении, а также и в сферах многих других научных дисциплин, включая и педагогику.

В педагогическом процессе нередко представления о художественном творчестве как, о занятии второстепенном, несущественном, как о средстве развлечения, к тому же, в учебных планах общеобразовательных школ, изучение предметов ИЗО, музыки, непосредственно связанных с художественным творчеством, заканчивается в седьмом классе, когда формирование эстетической да и всех других сфер личности продолжается.

Социальная эффективность художественного творчества, воздействие искусства на формирование индивидуальности младшего школьника, на его мировоззрение, жизненные установки, сущностные особенности художественного восприятия велико и является задачей не только педагогической, но и психологической.

Исследования Б. А. Ананьева, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна, Д. Б. Эльконина дают право утверждать, что в эстетической деятельности развиваются ощущения, восприятие, память, мышление, воображение, формируются знания, приобретается жизненный опыт, возникают новые потребности и интересы. Одновременно формируются эмоциональные и волевые, умственные и нравственные свойства человека, развиваются его общие и специфические способности.

В основе субъективной стороны художественного творчества - лежит движение самой действительности, отражаемой в образных формах, опосредованную фантазией и воображением, живописи и музыке.

Восприятие искусства развивает не только способность эстетического созерцания - стремление к всеобъемлющему взгляду на жизнь во всём её многообразии, но и формирует способности человека, пробуждая в нём вкус к творчеству и «разрабатывая» фантазию и воображение.

Заключение

Проведенный анализ литературы по проблеме исследования показал, что несмотря на то, что исследование саморегуляции началось еще в XIX веке, до сих пор среди ученых нет единого взгляда на сущность, механизмы и структуру

саморегуляции. Большая часть этих исследований направлена на изучение саморегуляции в профессиональной деятельности и профориентации. Формирование саморегуляции у младших школьников представляет собой достаточно сложную и до сих пор нерешенную проблему. Не изучены возможности всех средств, используемых в дополнительном образовании, в частности, не полностью исследованы возможности художественного творчества в развитии саморегуляции.

Процесс саморегуляции можно представить двумя взаимосвязанными компонентами: с одной стороны, важно активизировать механизмы саморегуляции у детей, а с другой стороны создать психолого-педагогические условия для реализации этих механизмов. Эффективное использование художественного творчества в контексте развития произвольности и саморегуляции младших школьников возможны.

Таким образом, выраженные предположения позволяют нам построить педагогическую модель использования средств художественного творчества для формирования навыков саморегуляции у учащихся младших классов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1) Мамонтова Е.Б. Особенности развития личностной саморегуляции в младшем школьном возрасте. Дис. канд. псих. Наук. Н. Новгород, 2004г., 202 с.
- 2) Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / [А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская и др.]; под ред. А. Г. Асмолова. — М.: Просвещение, 2008. — 151 с.: ил. — ISBN 978-5-09-019148-7
- 3) Зимина Е.С. Психологические условия формирования личностной саморегуляции младших школьников: дис. канд. псих. наук/Е.С. Зимина. Ставрополь: СКГТУ, 2007.-171с.
- 4) Выгодский Л.С. Психология развития ребенка-М.:Изд-во Смысл. Изд-во Эксмо, 2004-512с
- 5)Калин В.К. Анализ самоорганизации и самодетерминации активности личности с позиций системного подхода // Наука і освіта. 1999. № 1-2. С. 45-48.
- 6) Лурия А. Р. Сознательное действие, его происхождение и мозговая организация. Вечерняя лекция Международного Психологического Конгресса/ Москва 1969 г.

Приложение 1.

Требования к уроку	Урок современного типа	Универсальные учебные действия
Объявление темы урока	Тему формулируют сами учащиеся (учитель подводит учащихся к её осознанию)	Познавательные общеучебные, коммуникативные
Сообщение целей и задач	Цели формулируют сами учащиеся, определив границы знания и незнания (учитель подводит учащихся к осознанию целей и задач)	Регулятивные целеполагания, коммуникативные
Планирование	Учащиеся сами планируют способы достижения намеченной цели (учитель помогает, советует)	Регулятивные планирования
Практическая деятельность учащихся	Учащиеся осуществляют учебные действия по намеченному плану (применяется групповой, индивидуальный методы), учитель консультирует.	Познавательные, регулятивные, коммуникативные
Осуществление контроля	Учащиеся осуществляют контроль (применяются формы самоконтроля, взаимоконтроля), учитель консультирует.	Регулятивные контроля (самоконтроля), коммуникативные

Осуществление коррекции	Учащиеся формулируют затруднения и осуществляют коррекцию самостоятельно (учитель консультирует, советует, помогает).	Коммуникативные, регулятивные коррекции
Оценивание учащихся	Учащиеся дают оценку деятельности по её результатам (самооценивание, оценивание результатов деятельности товарищей), учитель консультирует.	Регулятивные оценивания (самооценивания), коммуникативные
Итог урока	Проводится рефлексия	Регулятивные саморегуляции, коммуникативные
Домашнее задание	Учащиеся могут выбирать задание из предложенных учителем с учётом индивидуальных возможностей.	Познавательные, регулятивные, коммуникативные