

Чепелева Е. И.,

заведующий Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения детский сад №14 «Золотой ключик» г. Белгород, Россия

Корнеева С. А.,

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии педагогического факультета Белгородского государственного национального исследовательского университета, педагог-психолог Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения детский сад №14 «Золотой ключик» г. Белгород, Россия

Исследование компонентов регуляторного опыта детей старшего дошкольного возраста

Изучение связи индивидуально-психологических особенностей регуляторного опыта детей старшего дошкольного возраста с успешным обучением в школе представляет интерес для достаточно широкого круга научно-теоретических и прикладных задач: оптимизации учебного процесса, оказания дифференцированной помощи учащимся, оптимизации профессиональной деятельности. Исследование процессов саморегуляции в контексте общей и дифференциальной психологии поможет, по нашему мнению, выявить соотношение механизмов природообусловленных и приобретенных в процессе обучения и воспитания, а в дальнейшем способствовать их совершенствованию [8].

Термин «саморегуляция» в теории и практике психологии появился сравнительно недавно. Психологам и педагогам более известно слово «самостоятельность», хотя определение этого понятия даже в словарях и энциклопедиях трактуется неоднозначно.

В собственно психологических исследованиях саморегуляцию рассматривают чаще всего либо как регуляцию психических состояний, либо как процесс контролируемый сознанием, участвующий в организации деятельности. Саморегуляция рассматривается при этом как психический системно организуемый субъектом процесс: акцент делается на рассмотрении функциональных связей между компонентами процесса саморегуляции и исследовании их частного и общего вклада в процесс регуляции деятельности [2, 5, 6].

В современных исследованиях (в работах О.А. Конопкина, А.К. Осницкого, В.И. Моросановой) осознанная саморегуляция понимается как вид осознанной регуляции деятельности, при котором она имеет четкие временные границы осуществления, обусловлена конкретным

поведенческим актом и включается в него, заканчиваясь более или менее четким осознанием достигнутого результата деятельности [4].

В основу исследования А. К. Осницкого и С.А. Корнеевой было положено допущение о том, что особенности саморегулирования могут быть связаны с особенностями организации мозговой активности, о которой можно судить по показателям моторных проб и индивидуальных профилей латеральности [8].

А. К. Осницкий, проверяя действенность представлений об основных принципах саморегуляции человеком собственной деятельности доказал предположение о связи успешности деятельности со сформированностью умений саморегуляции и установил, что для активности в учебной и трудовой деятельности характерна обращенность к регуляторному опыту: активности, направленности, осознанности, умелости в действиях и сотрудничества. При осуществлении деятельности человек обращается к своим внутренним резервам, возможностям выбора средств осуществления деятельности, что, в конечном счете, определяется взаимодействием сформированных умений саморегуляции и компонентов регуляторного опыта [6].

При анализе регуляторного опыта А. К. Осницкий выявил пять взаимосвязанных компонентов:

1. Ценностный опыт (связанный с формированием интересов, нравственных норм и предпочтений, идеалов, убеждений) ориентирует усилия человека.

2. Опыт рефлексии (накапливаемый путем соотнесения человеком знаний о своих возможностях и возможных преобразованиях в предметном мире и самом себе с требованиями выполняемой деятельности и решаемыми при этом задачами) помогает увязывать ориентировку с остальными компонентами регуляторного опыта.

3. Опыт привычной активизации (предполагающий предварительную подготовленность, оперативную адаптацию к изменяющимся условиям работы, расчет на определенные усилия и определенный уровень достижений успеха) ориентирует в собственных возможностях и помогает лучше приспособить свои усилия к решению значимых задач.

4. Операциональный опыт (включающий общетрудовые, профессиональные знания и умения, а также умения саморегуляции) объединяет конкретные средства преобразования ситуации и своих возможностей.

5. Опыт сотрудничества (складывающийся при взаимодействии с другими участниками труда) способствует объединению совместных усилий, совместному решению задач и предполагает предварительный расчет на сотрудничество [6].

Исследования других авторов также показывают, что совокупность именно этих компонентов регуляторного опыта может считаться необходимой и достаточной для формирования субъектности, обеспечивающей ему продуктивную самостоятельность.

Каждый из компонентов реализуется в трех сферах: потребностной (жизнеобеспечении), деятельностной, межличностной. В переживаниях, в сознании человека – это сферы влечений, интересов, долженствования.

В онтогенезе способность к саморегуляции познавательной деятельности у нормально развивающихся детей формируется к концу дошкольного, началу школьного обучения.

Учебно-познавательная деятельность требует наличия у ребенка определенного уровня развития произвольности поведения, проявляющегося в умении следовать указаниям взрослого, самостоятельно работать по образцу, контролировать свои действия и поступки [1].

Саморегуляция учебной деятельности лежит в основе общей способности к учению, и является необходимым условием формирования этой способности.

Результаты ряда исследователей свидетельствуют, что при отсутствии предварительного отбора детей по признаку готовности к обучению в школе и при низком уровне сформированности психологической (регуляторно- когнитивной) структуры учебной деятельности, недостатках социально-эмоционального развития обучение учащихся оказывается неэффективным и вызывающем учебные перегрузки, а развивающим процесс учения будет только при условии, что процесс обучения будет стимулировать возникновение и развитие новообразований младшего школьного возраста: рефлексии, умственного планирования, теоретического анализа, осознанного контроля. [1, 3].

Таким образом, практика показывает, что слабая саморегуляция поведения и деятельности - многогранное явление, имеющее сложную структуру и происхождение.

Интерес исследователей к феноменологии саморегуляции в последние годы явно усиливается, расширяется круг исследований, затрагивающий самые различные аспекты этой феноменологии. Но, многое из проблематики саморегуляции еще нуждается в изучении и, в частности, изучение взаимосвязи уровня сформированности навыков саморегуляции и психологической готовности ребенка к обучению в школе.

Литература:

1. Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте. – М.: Просвещение, 2004. – 464 с.

2. Дикая Л.Г. О роли психофизиологической саморегуляции в повышении психической устойчивости человека-оператора // Психологическая устойчивость профессиональной деятельности. М., 1984. С. 48—49.
3. Конопкин О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности.– М,1980.
4. Личностные и когнитивные аспекты саморегуляции деятельности человека / В.И. Моросанова, И.В. Плахотникова, Е.А. Аронова и др.; Под ред. В.И. Моросановой. – М.: Психологический ин-т РАО, 2006. – 320 с.
5. Осницкий А.К. Проблемы исследования субъективной активности // Вопросы психологии, 1996. № 1.
6. Осницкий А.К. Психологические механизмы самостоятельности. – М.; Обнинск: ИГ-СОЦИН, 2010. – 232 с.
7. Осницкий А.К., Корнеева С.А. Индивидуальные различия процессов саморегуляции у студентов ВУЗа с разными профилями латеральной организации // Вестник университета (Государственный университет управления) – М.: ГУУ. – 2011. - № 14. – С. 96-99.

Рудько К.С., Пальцева Ю.А., Уйданова Е.П.
*студенты второго курса
Новосибирского государственного педагогического
университета
г. Новосибирск, Россия*

Развитие речи детей в условиях социальной депривации

Речь – это процесс, предполагающий с одной стороны формирование и формулирование мыслей, а с другой – восприятие и понимание языка. Речь – это психолингвистический процесс, а также форма существования человечества.

Речевая среда детей раннего возраста определяется близкими взрослыми, прежде всего матерью. Баранов А.А. пишет, что «эмоциональное общение взрослого с ребенком является центром, основным содержанием взаимоотношения взрослого и ребенка в пик развития речи – на первом году жизни» [3, с. 20]. К трем месяцам ребенок способен отвечать улыбкой на улыбку окружающих, произносит громкие радостные звуки в ответ на ласковый разговор с ним. Улыбка ребенка – приглашение к общению, выражение положительных эмоций, экспрессивно-мимическое средство общения.

Джеймс У. предположил, что первоначальное восприятие мира младенцами – «это хаос цветов и звуков» [5, с. 38]. Однако, начиная с