

## ПСИХОДИАГНОСТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ИЗУЧЕНИЯ САМОРЕГУЛЯЦИИ В УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

© 2014 В.В.Кисова

Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина

Статья поступила в редакцию 18.10.2013

В статье представлена оригинальная психодиагностическая модель исследования саморегуляции в учебно-познавательной деятельности у старших дошкольников. На основе авторского понимания структуры саморегуляции в учебно-познавательной деятельности определяются психодиагностические критерии исследования данной способности, описываются типологические уровни ее проявления на этапе перехода от дошкольного к младшему школьному возрасту.

*Ключевые слова:* саморегуляция, старшие дошкольники, учебно-познавательная деятельность, самоконтроль, самооценка, психодиагностическая модель, уровни сформированности саморегуляции.

Старший дошкольный возраст традиционно рассматривается как переходный период от дошкольного к младшему школьному детству, в котором происходит активное становление новообразований последующего возрастного периода. Вопросы, связанные с возрастным кризисом 7 лет, наиболее полно представлены в работах Т.Ю.Андрущенко, Л.И.Божович, Е.А.Бугрименко, А.Л.Венгера, М.Г.Елагиной, А.В.Запорожца, Т.А.Нежновой, К.Н.Поливановой, Г.А.Цукерман, Д.Б.Эльконина и др. К.Н.Поливанова<sup>1</sup> центральными характеристиками данного переходного периода называет ... «представление о новом, постороннем взрослом, умение действовать свободно относительно условий предъявления задания (позиционное действие), способность произвольно удерживать задание (произвольное моторное действие), вычленять в целостной привлекательной школьной действительности существенные ее характеристики (становление позиции школьника), различие Я-реального и Я-идеального и т.д.». В исследованиях А.Л.Венгера<sup>2</sup>, Е.А.Бугрименко<sup>3</sup> подчеркивается возникновение у детей к концу дошкольного возраста способности произвольно действовать в ходе решения интеллектуальных задач: осваивать и удерживать правило, регулировать в соответствии с ним свои действия, самостоятельно использовать контрольные средства в ходе интеллектуальной деятельно-

сти. Момент возникновения произвольности действия рассматривается ими как одна из интегральных характеристик перехода от дошкольного к младшему школьному возрасту.

Данные об особенностях психологической готовности к школе мы находим в исследованиях Л.И.Божович, Л.А.Венгера, А.Л.Венгера, Н.И.Гуткиной, А.В.Запорожца, Е.Е.Кравцовой, Д.Б.Эльконина и др. Несмотря на определенные различия между взглядами этих ученых на данную проблему, практически все они единогласны в том, что психологическая готовность к школе включает в себя: определенный уровень развития механизмов волевой регуляции действий (А.В.Запорожец<sup>4</sup>), произвольность психических процессов и поведения (Н.И.Гуткина<sup>5</sup>), наличие предпосылок к формированию учебной деятельности, обусловленных определенным уровнем психической регуляции (Л.А.Венгер<sup>6</sup>), сформированность типа отношения к учебной ситуации (А.Л.Венгер, К.Н.Поливанова<sup>7</sup>).

Интегративным личностным показателем, позволяющим, на наш взгляд, отразить своеобразие развития способности ребенка старшего дошкольного возраста управлять собственной активностью в аспекте психологической готовности к школе является саморегуляция в учебно-познавательной деятельности. Анализ существующих на данный момент диагностических

<sup>0</sup> Кисова Вероника Вячеславовна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры специальной педагогики и психологии. E-mail: [kisovaverc@mail.ru](mailto:kisovaverc@mail.ru)

<sup>1</sup> Поливанова К.Н. Психология возрастных кризисов: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: 2000. – С. 75.

<sup>2</sup> Венгер А.Л. Психологические особенности шестилетних детей. – М.: 1985.

<sup>3</sup> Бугрименко Е.А. Психологические условия организации контроля и самоконтроля у дошкольников. Дис. ... канд. психол. наук. – М.: 1981.

<sup>4</sup> Запорожец А.В. Избранные психологические труды: в 2-х т. – Т.1. Психическое развитие ребенка. – М.: 1986.

<sup>5</sup> Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе. – М.: 1993.

<sup>6</sup> Венгер Л.А. Психологическая готовность к обучению в школе // Развитие мышления и умственное воспитание дошкольника. – М.: 1985. – С.27 – 39.

<sup>7</sup> Венгер А.Л., Поливанова К.Н. Особенности принятия заданий взрослого шестилетними детьми // Вопросы психологии. – 1988. – №4. – С. 45 – 54.

методик (Е.Б.Аксенова, Н.В.Бабкина, С.А.Домишкевич, У.В.Ульенкова) для ее изучения показал, что все они направлены на диагностику когнитивных сторон саморегуляции и не исследуют ее как сложный многоаспектный феномен.

Опираясь на фундаментальные положения Л.С.Выготского<sup>8</sup> о единстве аффекта и интеллекта, С.Л.Рубинштейна<sup>9</sup>, утверждавшего неразрывность познания и переживания, а также на концептуальные работы Л.М.Веккера<sup>10</sup>, Е.А.Сергиенко<sup>11</sup>, М.А.Холодной<sup>12</sup> и др., мы определяем структуру саморегуляции в учебно-познавательной деятельности как триединство аффективно-мотивационного, когнитивного и волевого компонентов, представленных действиями самоконтроля и самооценки на всех этапах учебно-познавательной деятельности.

Цель данной публикации – представить возможности психодиагностического исследования саморегуляции в учебно-познавательной деятельности у старших дошкольников с точки зрения авторского понимания этой способности.

Основополагающими для разработки диагностической модели исследования стали фундаментальные труды Л.С.Выготского, Л.А.Венгера<sup>13</sup>, А.В.Запорожца, А.Н.Леонтьева<sup>14</sup>, У.В.Ульенковой<sup>15</sup>, Д.Б.Эльконина<sup>16</sup> и др. Прежде всего это позиция данных ученых, выражающаяся в необходимости сочетания динамического, системного и структурного подходов в оценке развития психики ребенка. Реализация такой интегративной позиции выражается в диагностическом изучении психики в тесной взаимосвязи всех ее сторон, учете в диагностике зон ближайшего и актуального развития детей. Это позволяет выявить их потенциальные возможности, индивидуальные особенности развития, сформулировать психолого-педагогический про-

гноз, определить условия и содержания развивающей и коррекционной работы с детьми. Важными для создания модели диагностики являются концептуальные положения У.В.Ульенковой и С.А.Домишкевича<sup>17</sup> об уровне подходе к диагностике индивидуальных и индивидуально-типических особенностей психического развития детей. По мнению У.В.Ульенковой, диагностика должна базироваться на критериях сформированности изучаемого феномена, с учетом возрастных особенностей детской психики (возрастная периодизация, возрастные новообразования).

Таким образом, специфика авторского подхода к диагностике саморегуляции в учебно-познавательной деятельности у старших дошкольников заключается в следующем: 1) осуществление диагностической оценки изучаемого психологического феномена в первую очередь с позиции качественного, критериально-ориентированного анализа; 2) объективация зоны ближайшего и актуального развития саморегуляции в учебно-познавательной деятельности через диагностическую систему уровней ее сформированности; 3) выявление качественного соотношения между собой уровней сформированности каждого структурного компонента саморегуляции на разных этапах учебно-познавательной деятельности; 4) построение диагностической системы уровней саморегуляции в учебно-познавательной деятельности от нижней границы возрастных показателей до возрастного оптимума; 5) определение индивидуального направления развивающей и коррекционной работы с ребенком на основе полученных диагностических результатов и с опорой на ближайший вышестоящий диагностический уровень сформированности саморегуляции.

Диагностическая модель включает в себя методики, основанные на синтезе критериально-ориентированного и функционально-уровневого подхода к психологической диагностике. Таким образом, сущность данного психодиагностического исследования саморегуляции определяется нами как осуществление качественной оценки выполнения детьми диагностических методик в соответствии с выделенными критериями сформированности саморегуляции на каждом этапе учебно-познавательной деятельности. Важным моментом является наличие в диагностической модели типологии сформированности саморегуляции в учебно-познавательной деятельности у старших дошкольников. Каждый из типов представляет собой индивидуально-

<sup>8</sup> *Выготский Л.С.* Проблемы развития психики // Собр. соч. в 6 т. / Под ред. А.М.Матюшкина. – Т.3. – М.: 1983.

<sup>9</sup> *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. – СПб.: 2008.

<sup>10</sup> *Веккер Л.М.* Психика и реальность. Единая теория психических процессов. – М.: 1998.

<sup>11</sup> *Сергиенко Е.А.* Контроль поведения как субъектная регуляция. – М.: 2010.

<sup>12</sup> *Холодная М.А.* Когнитивные стили: О природе индивидуального ума. – М.: 2002.

<sup>13</sup> *Венгер Л.А., Холмовская В.В.* Диагностика умственного развития дошкольников. – М.: 1978.

<sup>14</sup> *Леонтьев А.Н.* Психологические основы развития ребенка и обучения. – М.: 2009.

<sup>15</sup> *Ульенкова У.В., Лебедева О.В.* Организация и содержание специальной психологической помощи детям с проблемами в развитии. – М.: 2002.

<sup>16</sup> *Эльконин Д.Б.* К проблеме контроля возрастной динамики и психического развития детей // О динамике психического развития личности. – Таллин: 1974.

<sup>17</sup> *Домишкевич С.А.* Функционально-уровневый подход к диагностике и коррекции познавательной деятельности в норме и при отклонениях в развитии (фрагменты) // Дефектология. – 2005. – №4. – С.47 – 54.

типический вариант сформированности саморегуляции.

Характерной особенностью представляемого психодиагностического материала является использование в качестве основы психодиагностического исследования традиционной для дошкольного образовательного учреждения продуктивной деятельности, которая используется для проведения развивающих занятий. Т.С.Ко-марова<sup>18</sup>, Н.П.Сакулина<sup>19</sup> и др. пишут, что включение ребенка в процесс рисования, лепки, конструирования и т.д. происходит достаточно рано. Это объясняется тем, что создание рисунка, поделки или лепного образа интересно ребенку и вызывает у него положительные эмоции.

Однако к старшему дошкольному возрасту многие дети осознают, что их изобразительные навыки не всегда соответствуют общепринятым требованиям. Они начинают стесняться своих результатов и часто отказываются от предложенных заданий. Поэтому в качестве диагностического материала нами был выбран такой вид продуктивной деятельности как конструирование. Конструирование не требует определенного уровня изобразительных или трудовых навыков и умений и подразумевает оперирование стандартными строительными модулями. Это позволяет снять у детей эмоциональное напряжение и негативное отношение к диагностическому заданию.

Психодиагностическая модель включает в себя четыре серии занятий, задания в которых сконструированы по принципу «от простого к сложному», что дает возможность оценки действий детей в разных по степени сложности условиях. Первая серия построена на основе репродуктивной учебной задачи, с опорой на поэтапный наглядный план выполнения деятельности. Вторая серия представляет собой задание на основе репродуктивной учебной задачи с использованием наглядного образца без выделения в нем этапов деятельности. Третья серия – конструирование на основе творческого типа учебной задачи с опорой на наглядный образец типа «силуэт». Четвертая серия – конструирование на основе творческого типа учебной задачи с опорой на словесные условия и самостоятельным доопределением условий выполнения задания. Такое построение диагностического исследования детей обеспечивает выявление индивидуального диапазона проявления изучаемой способности у каждого испытуемого. Все методики проводятся индивидуально.

Проведение всех диагностических занятий на основе конструирования включает в себя следующие обязательные моменты: 1. Оборудование рабочего места испытуемого необходимым набором деталей строительного материала. 2. Предъявление вербальной инструкции и графического образца либо только вербальной инструкции, предполагающей составление ребенком предварительного плана предстоящей деятельности. В случае затруднения в его составлении взрослый предлагает ребенку начинать постройку так, как он себе представляет. 3. Фиксирование в индивидуальном протоколе характерных для каждого ребенка проявлений саморегуляции в учебно-познавательной деятельности (эмоциональное отношение ребенка к заданию, особенности принятия инструкции и процесса предварительного планирования, степень соответствия результата деятельности образцу и т.д.). Разработанные диагностические методики имеют прогностический характер, поэтому они предусматривают опосредованную, косвенную помощь ребенку в форме наводящих вопросов и активизирующего общения. В случае необходимости уточнения или дополнительного обоснования ребенком своей оценки результата выполнения задания, ему предлагается ответить на следующие вопросы: «Нравится ли тебе твоя работа? Почему она тебе нравится (не нравится)? У тебя получилось точно также как на рисунке? Почему ты так думаешь?» и т.п.

В качестве диагностических критериев использовались умственные действия самоконтроля и самооценки, которые понимаются нами как психологические механизмы осуществления саморегуляции в учебно-познавательной деятельности. Диагностический анализ изучаемой способности предусматривал исследование ее когнитивного, аффективно-мотивационного и волевого компонентов в логике структуры учебно-познавательной деятельности, т.е. на этапах принятия и переработки учебной задачи (таб. 1), планирования (таб. 2), исполнительских действий (таб. 3), оценивания результата деятельности (таб. 4).

<sup>18</sup> Комарова Т.С. Обучение детей технике рисования. – М.: 1976.

<sup>19</sup> Сакулина Н.П. Рисование в дошкольном возрасте. – М.: 1965.

**Таб. 1.** Критерии оценки сформированности саморегуляции в учебно-познавательной деятельности старших дошкольников этапе принятия и переработки учебной задачи

| Виды самоконтроля и самооценки в структуре саморегуляции  | Критерии   |
|---|--|
| <i>Когнитивный самоконтроль и самооценка</i>              | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Полнота принятия цели учебной задачи: <ul style="list-style-type: none"> <li>- полное принятие цели учебной задачи;</li> <li>- частичное принятие цели учебной задачи;</li> <li>- непринятие цели учебной задачи.</li> </ul> </li> <li>2. Осознание содержания учебной задачи: <ul style="list-style-type: none"> <li>- понимание всех условий учебной задачи;</li> <li>- понимание отдельных условий учебной задачи;</li> <li>- неотчетливое представление об условиях учебной задачи.</li> </ul> </li> </ol>   |
| <i>Аффективно-мотивационный самоконтроль и самооценка</i> | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Соподчинение мотивов учебно-познавательной деятельности: <ul style="list-style-type: none"> <li>- доминирование познавательного мотива;</li> <li>- сочетание игрового и познавательного мотива;</li> <li>- доминирование игрового мотива деятельности.</li> </ul> </li> <li>2. Эмоциональное отношение к содержанию учебно-познавательной деятельности: <ul style="list-style-type: none"> <li>- интерес к содержанию учебной задачи;</li> <li>- нейтральное отношение к содержанию учебной задачи;</li> <li>- отрицательное отношение к содержанию учебной задачи.</li> </ul> </li> <li>3. Инициативные обращения к взрослому при необходимости уточнения условий задачи: <ul style="list-style-type: none"> <li>- инициатива имеет характер делового сотрудничества;</li> <li>- инициатива выражается в просьбе о прямой помощи;</li> <li>- инициативное обращение к взрослому отсутствует.</li> </ul> </li> </ol> |
| <i>Волевой самоконтроль и самооценка</i>                  | <p>Сосредоточение внимания на принятии цели и условий учебной задачи:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- сосредоточенное отношение к принятию учебной задачи;</li> <li>- отвлечение внимания во время принятия учебной задачи;</li> <li>- отсутствие сосредоточения на условиях учебной задачи.</li> </ul>   |

**Таб. 2.** Критерии оценки сформированности саморегуляции в учебно-познавательной деятельности старших дошкольников на планирования

| Виды самоконтроля и самооценки в структуре саморегуляции  | Критерии   |
|---|--|
| <i>Когнитивный самоконтроль и самооценка</i>              | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Учет условий осуществления учебно-познавательной деятельности: <ul style="list-style-type: none"> <li>- построение программы действий с учетом всех условий;</li> <li>- построение программы действий с частичным учетом условий;</li> <li>- потеря большинства условий в процессе программирования.</li> </ul> </li> <li>2. Способность к планированию предстоящей деятельности: <ul style="list-style-type: none"> <li>- выработка плана деятельности по просьбе взрослого;</li> <li>- затруднения в самостоятельном предварительном планировании деятельности;</li> <li>- неспособность к самостоятельной выработке плана предстоящей деятельности.</li> </ul> </li> <li>3. Особенности прогнозирования этапов предстоящей деятельности: <ul style="list-style-type: none"> <li>- наличие четкого выделения этапов предстоящей деятельности;</li> <li>- планирование только некоторых этапов деятельности;</li> <li>- отсутствие плана предстоящей деятельности.</li> </ul> </li> </ol> |
| <i>Аффективно-мотивационный самоконтроль и самооценка</i> | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Стремление к поиску способов решения учебной задачи: <ul style="list-style-type: none"> <li>- выраженное стремление к поиску способов решения;</li> <li>- формальный подход к поиску способов решения;</li> <li>- отсутствие поиска способов решения.</li> </ul> </li> <li>2. Характер инициативного обращения к взрослому при затруднениях в планировании: <ul style="list-style-type: none"> <li>- использование продуктивных вопросов к взрослому;</li> <li>- ожидание репродуктивной помощи взрослого;</li> <li>- требование готового плана действий от взрослого.</li> </ul> </li> </ol>  |
| <i>Волевой самоконтроль и самооценка</i>                  | <p>Преодоление импульсивного желания выполнять деятельность без предварительного планирования:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- прикладывание волевого усилия для составления плана деятельности по просьбе взрослого;</li> <li>- формальное планирование предстоящей деятельности на основе внешнего контроля со стороны взрослого;</li> <li>- отсутствие волевых усилий по составлению плана предстоящей деятельности.</li> </ul>  |

**Таб. 3.** Критерии оценки сформированности саморегуляции в учебно-познавательной деятельности старших дошкольников на этапе исполнительских действий

| Виды самоконтроля и самооценки в структуре саморегуляции  | Критерии  |
|---|---|
| <i>Когнитивный самоконтроль и самооценка</i>              | 1. Особенности осуществления исполнительских действий: <ul style="list-style-type: none"> <li>- точное следование плану деятельности;</li> <li>- следование плану деятельности только в общих чертах;</li> <li>- спонтанное выполнение задания.</li> </ul> 2. Коррекция исполнительских действий в ходе выполнения задания: <ul style="list-style-type: none"> <li>- осознание отклонений в ходе деятельности и самостоятельное их устранение;</li> <li>- осознание ошибок в ходе деятельности при посредничестве взрослого и самостоятельное их устранение;</li> <li>- отсутствие стремления вступать со взрослым в контакт по поводу качества выполнения деятельности.</li> </ul> |
| <i>Аффективно-мотивационный самоконтроль и самооценка</i> | 1. Характер взаимодействия со взрослым в ходе выполнения задания: <ul style="list-style-type: none"> <li>- инициация сотрудничества со взрослым;</li> <li>- стремление получить прямую помощь от взрослого;</li> <li>- отсутствие стремления вступать со взрослым в контакт по поводу деятельности.</li> </ul> 2. Управление эмоциональным состоянием в ходе выполнения деятельности: <ul style="list-style-type: none"> <li>- умение поддерживать позитивные эмоции по мере нарастания утомления;</li> <li>- поддержание нейтрального эмоционального состояния;</li> <li>- нарастание негативных эмоций по ходу деятельности.</li> </ul>   |
| <i>Волевой самоконтроль и самооценка</i>                  | Степень сосредоточенности на выполнении задания: <ul style="list-style-type: none"> <li>- отсутствие отвлечения на посторонние раздражители при выполнении задания;</li> <li>- кратковременные отвлечения от выполнения задания;</li> <li>- постоянные отвлечения от выполнения задания.</li> </ul>   |

**Таб. 4.** Критерии оценки сформированности саморегуляции в учебно-познавательной деятельности старших дошкольников на этапе оценивания результатов деятельности

| Виды самоконтроля и самооценки в структуре саморегуляции  | Критерии   |
|---|--|
| <i>Когнитивный самоконтроль и самооценка</i>              | 1. Адекватность и обоснованность самооценки результата деятельности: <ul style="list-style-type: none"> <li>- оценка адекватна результату деятельности и обоснована;</li> <li>- оценка адекватна, но затруднена ее вербализация;</li> <li>- оценка неадекватна и не обоснована.</li> </ul> 2. Способность к самооценке результата деятельности: <ul style="list-style-type: none"> <li>- подробный анализ результата деятельности по критериям успешности;</li> <li>- формальный обобщенный анализ результата деятельности;</li> <li>- отсутствие представления о значении самооценки.</li> </ul> 3. Понимание необходимости коррекции результата деятельности: <ul style="list-style-type: none"> <li>- отражение в самооценке необходимости исправления конкретных ошибок и неточностей;</li> <li>- общая направленность самооценки на необходимость коррекции результата;</li> <li>- отсутствие в самооценке направленности на коррекцию результата.</li> </ul> |
| <i>Аффективно-мотивационный самоконтроль и самооценка</i> | 1. Эмоциональное отношение к результату деятельности: <ul style="list-style-type: none"> <li>- эмоциональное удовлетворение от правильно выполненной и оцененной работы;</li> <li>- индифферентное отношение при относительно объективной оценке деятельности;</li> <li>- безусловно положительная оценка любого результата деятельности.</li> </ul> 2. Степень независимости самооценки результата деятельности от мнения значимого взрослого: <ul style="list-style-type: none"> <li>- стремление к выдвиганию собственных обоснованных оценочных суждений;</li> <li>- стремление оценить свой результат в соответствии с ожиданиями педагога;</li> <li>- стремление избежать самостоятельной оценки результата своей деятельности.</li> </ul>   |
| <i>Волевой самоконтроль и самооценка</i>                  | Преодоление импульсивного желания завершить деятельность при получении результата: <ul style="list-style-type: none"> <li>- целенаправленный поиск ошибок и неточностей в результате деятельности;</li> <li>- присутствие самооценки в деятельности как формально необходимого этапа;</li> <li>- фактическое отсутствие самооценки в структуре учебно-познавательной деятельности.</li> </ul>  |

Исходными позициями для выделения конкретных диагностических проявлений контрольно-оценочных действий в каждом структурном компоненте саморегуляции в учебно-познавательной деятельности для нас стали: концептуальные исследования О.А. Конопкина<sup>20</sup> и У.В. Ульенковой (когнитивный компонент), фундаментальные исследования о специфике развития у детей мотивационной и волевой сферы Л.И. Божович, Л.С. Выготского<sup>21</sup>, А.В. Запорожца, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина<sup>22</sup> и др. (аффективно-мотивационный компонент), работы Л.И. Божович, В.К. Котырло<sup>23</sup>, Е.О. Смирновой<sup>24</sup>, Н.А. Цыркун<sup>25</sup>, Т.И. Шульги<sup>26</sup> и др. (волевой компонент).

На основании критериев определяются уровни развития саморегуляции в учебно-познавательной деятельности. Каждый из уровней представляет собой вариант сформированности саморегуляции у старшего дошкольника в учебно-познавательной деятельности и позволяет вычленивать качественные характеристики этой способности на момент исследования, а также наметить средства и пути ее формирования.

*Первый уровень.* Ребенок полностью принимает учебную цель, осознает все условия поставленной перед ним задачи, целенаправленно сосредоточивает на ней внимание. Проявляет выраженную заинтересованность предлагаемой деятельностью. В отношении к заданию преобладает познавательная мотивация. При необходимости уточнения условий задачи обращается к взрослому с поисковыми вопросами. По просьбе взрослого способен составить подробный осознанный план предстоящей деятельности. При затруднении планирования инициирует продуктивную поддержку со стороны взрослого.

В ходе выполнения задания стремится четко следовать плану работы, самостоятельно исправляет и замечает ошибки и неточности. Для решения сложных моментов, возникающих в деятельности, пытается вовлечь взрослого в ситуацию сотрудничества. Проявляет выдержку и терпение при нарастании утомления. Самооценка результата деятельности адекватна и обоснована, носит относительно независимый от мнения взрослого характер, имеет направленность на коррекцию возможных недостатков.

*Второй уровень.* Ребенок полностью принимает учебную цель и большинство условий предстоящей деятельности. Проявляет заинтересованность к заданию и сосредоточивает на нем внимание. В деятельности прослеживается сочетание игрового и познавательного мотивов. При затруднениях принятия задачи ребенок пытается получить поддержку взрослого. Принимает задачу взрослого относительно планирования предстоящей деятельности, но не всегда в состоянии самостоятельно составить четкий план работы без опосредованной помощи взрослого. Выполняя задание, ребенок стремится следовать составленной программе действий, самостоятельно замечает и исправляет большинство неточностей и ошибок.

Для разрешения возникающих по ходу выполнения задания трудностей, ребенок инициирует взаимодействие со взрослым как продуктивного, так и репродуктивного характера. Отвлечение на посторонние раздражители во время работы практически отсутствует. Ребенок целенаправленно пытается контролировать эмоциональное состояние по ходу деятельности, проявляет дисциплинированность. Самооценка адекватна, но недостаточно развернута. Ребенок испытывает эмоциональное удовлетворение от правильно выполненной работы. Стремится получить подтверждение правильности самооценки у взрослого, радуется поощрению с его стороны. Содержание самооценки позволяет судить об имеющемся у ребенка представлении о необходимости коррекции результата.

*Третий уровень.* Принятие учебной цели осуществляется ребенком не в полном объеме. Игровой мотив существенно доминирует над познавательным мотивом деятельности. Интерес к содержанию учебной задачи выражен слабо. При затруднениях понимания содержания задания, присутствует обращение к взрослому с просьбой о прямой помощи (повторить, объяснить, напомнить). Планирование деятельности по просьбе взрослого носит формальный, обобщенный характер. План отражает только общую направленность деятельности,

<sup>20</sup> Конопкин О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности. – М.: 2011.

<sup>21</sup> Выготский Л.С. Проблемы общей психологии // Собр. соч. в 6 тт. / Под ред. А.М. Матюшкина. – Т.2. – М.: 1982.

<sup>22</sup> Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. – М.: 1989.

<sup>23</sup> Котырло В.К. Развитие волевого поведения у дошкольников. – Киев: 1971.

<sup>24</sup> Смирнова Е.О. Условия и предпосылки развития произвольного поведения в раннем и дошкольном детстве. Автореф. дис. ... докт. психол. наук. – М.: 1992.

<sup>25</sup> Цыркун Н.А. Социально-психологические закономерности развития воли у дошкольников: пособие для психологов и педагогов дошкольных учреждений. – М.: 2000.

<sup>26</sup> Шульга Т.И. Проблемы волевой регуляции в онтогенезе // Вопросы психологии. – 1994. – №1. – С.105 – 110.

подробности и нюансы в нем отсутствуют. При выполнении работы план практически не реализуется. Помощь взрослого при затруднениях выполнения задания не инициируется. В ходе работы отмечаются кратковременные отвлечения от выполнения задания. По ходу работы ребенок допускает ошибки, но чаще всего не замечает и не исправляет их.

Во всей учебно-познавательной ситуации ребенок демонстрирует нейтральное эмоциональное состояние. Он затрудняется в адекватной оценке результата деятельности. В большинстве случаев самооценка формальна, зависима от мнения педагога и не содержит представления ребенка о возможных путях коррекции результата.

*Четвертый уровень.* Учебная цель принимается ребенком в самом общем виде, понимаются только самые простые условия учебной задачи. В деятельности доминирует игровой мотив. Эмоциональное отношение к заданию чаще всего нейтральное. Просьба взрослого составить план предстоящей деятельности не вызывает у детей ответной инициативы. Отмечается отвлечение внимания ребенка в течение всей деятельности. В ходе выполнения задания дети либо конструируют модель по собственному усмотрению, теряя почти все правила, либо ожидают от взрослого прямых пошаго-

вых указаний и инструкций. Эмоциональное состояние при выполнении задания колеблется от нейтрального до негативного. Этап оценивания результата деятельности практически отсутствует. Даже по инициативе взрослого дети дают только формальную, безусловно положительную оценку своей работе.

*Пятый уровень.* Чаще всего ребенок не принимает цель учебной задачи, демонстрирует негативное или нейтральное отношение к содержанию задания. Ребенку трудно сосредоточить свое внимание на деятельности, предлагаемой взрослым. Активность ребенка носит спонтанный характер. Через некоторое время ребенок забывает о ситуации эксперимента и начинает играть с предлагаемым материалом.

Таким образом, проведение психодиагностического исследования саморегуляции в учебно-познавательной деятельности на основе интеграции критериально-ориентированного и функционально-уровневого подходов позволяет не только выявить качественную характеристику саморегуляции как личностной способности у старших дошкольников на момент исследования, но и определить потенциальные возможности и внутренние условия ее дальнейшего становления у каждого конкретного ребенка.

## PSYCHO-DIAGNOSTIC MODEL OF RESEARCH OF SELF-REGULATION IN EDUCATIONAL AND COGNITIVE ACTIVITY OF SENIOR PRESCHOOLERS

© 2014 V.V.Kisova<sup>o</sup>

Kozma Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University

The paper presents the original model of psycho-diagnostic research of self-regulation in the educational and cognitive activity of the senior preschoolers. On the basis of author's understanding of the structure of self-regulation psycho-diagnostic criteria of research of this ability are defined; typological levels of its manifestation at a transition stage from preschool to junior school age are described.

*Keywords:* self-regulation, senior preschoolers, educational and cognitive activity, self-control, self-appraisal, psycho-diagnostic model, levels of self-regulation formation.

---

<sup>o</sup> Veronika Viacheslavovna Kisova, Candidate of psychological sciences, Associate professor of Department of special pedagogy and psychology. E-mail: [kisovaverv@mail.ru](mailto:kisovaverv@mail.ru)