

ОВЛАДЕНИЕ СТАРШИМИ ДОШКОЛЬНИКАМИ ДЕЙСТВИЯМИ САМОКОНТРОЛЯ КАК ВАЖНЕЙШАЯ ПРЕДПОСЫЛКА ГОТОВНОСТИ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ

Введение. В настоящее время гуманистические тенденции составляют ядро современного образовательного процесса. Главное внимание обращено к проблеме личности обучаемого и обучающего, характеру их общения, совместной и самостоятельной деятельности. Развитие человека как личности, как субъекта деятельности и социальных отношений — цель любой образовательной системы. Поэтому достижение образовательной цели возможно тогда, когда создаются условия для саморазвития, когда в процессе взаимодействия с окружающим миром и, в первую очередь, с социальным окружением, ребёнок постепенно занимает субъектную позицию, имеет возможность проявить всё большую самостоятельность, активность в разных видах деятельности и общении. Процесс становления позиции субъекта в системе деятельностей, присущих дошкольному возрасту, связан с овладением детьми старшего дошкольного возраста комплексом умений универсального характера, которые необходимы для выполнения любой деятельности и умений, специфических для определённых видов деятельности. Прежде всего — это действия целеполагания, планирования, исполнительские действия, действия контроля (самоконтроля) и оценки (самооценки). Следует отметить, что продуктивность многих действий определяется уровнем развития самоконтроля, так как всякое другое действие становится произвольным, регулируемым только при наличии контролирования и оценивания в структуре деятельности.

В ряде психологических и педагогических исследований выявлены широкие возможности целенаправленного формирования у детей дошкольного возраста не только специфических, но и общих способов умственной деятельности (Т. И. Бабаева, А. Л. Венгер, П. Я. Гальперин, М. В. Крулехт, Н. Н. Поддяков, Н. Ф. Талызина, Д. Б. Эльконин). В этой связи развитие действий контроля, переходящих в самоконтроль, — особая задача для педагога.

Основная часть. В психологическом словаре самоконтроль определяется как рациональная рефлексия и оценка субъектом собственных действий на основе личностно значимых мотивов и установок, заключающаяся в сличении, анализе и коррекции отношений между целями, средствами и последствиями действий. Основная функция самоконтроля носит проверочный характер и заключается в установлении степени совпадения между эталонной и контролируемой составляющей. Самоконтроль неотъемлемым образом включён во все виды деятельности человека: игровую, учебную, трудовую. Известно, что в дошкольном возрасте ведущей деятельностью выступает игровая. Но в рамках ведущей деятельности, с позиций отечественной психолого-педагогической науки, формируются предпосылки новой ведущей деятельности. В данном случае в качестве предпосылок учебной деятельности выступают действия контроля и оценки. Как отмечают Г. Г. Кравцов и Е. Е. Кравцова, в учебной деятельности контроль и оценка — это особые действия, которые отличаются от контроля и оценки в практических видах деятельности. В учебной деятельности эти действия являются самоконтролем и самооценкой, т. е. принадлежат сфере самосознания. Самооценка рассматривается как оценка личностью самой себя, своих возможностей, качеств и места среди других людей. Относясь к ядру личности, самооценка является важным регулятором поведения. От самооценки зависят взаимоотношения человека с окружающими, его критичность, требовательность к себе, отношение к успехам и неудачам. Тем самым самооценка влияет на эффективность деятельности человека и дальнейшее развитие его личности.

Концепция интериоризации позволяет интерпретировать формирование самоконтроля как поэтапный переход программы совместных со взрослым контрольно-оценочных операций во внутренний интеллектуальный план ребёнка. В ряде исследований показано, что способность ребёнка оценить свои действия в разных видах деятельности зависит от возрастных особенностей развития детей, а также от осознания ими своих возможностей (Н. Е. Аккудинова). Пятилетние дети, как правило, переоценивают результаты своих действий. Но уже к 5—6 годам наблюдается резкий скачок в осознании своих умений, и дети более критично подходят к оценке собственных действий. Однако в ряде исследований подчёркивается, что дети старшего дошкольного возраста могут оценить отдельных сверстников и себя в конкретной деятельности в тех случаях, когда имеют достаточно выраженные внешние показатели. Оценка результатов деятельности с позиции, предъявляемых к ней требований, представляет для дошкольников определённые трудности, причинами которых является неумение учесть всю систему требований к качеству результата, осуществить контроль за процессом выполнения деятельности, неспособность удерживать в памяти предъявленные требования, неумение отделить эмоциональную реакцию на результат от объективных критериев его правильности; а также слабость мотивационных установок на принятие цели.

В этой связи нам было интересно изучить актуальный уровень развития действий самоконтроля у детей 5—6 лет. В исследовании приняли участие 45 детей старших групп учреждения дошкольного

образования г. Бреста. В ходе исследования применялись разные методики: «Нарисуй домик», «Построй домик», «Цепочка действий». Суть методик заключается в том, что ребёнку предлагается выполнить задание по наглядной и словесной инструкции. В процессе выполнения фиксируются все действия ребёнка и его речевые высказывания. После выполнения задания ребёнку задаётся вопрос, цель которого — выявить умения сравнивать свою работу с требованиями инструкции и на этой основе высказать оценочные суждения. Ответы ребёнка также фиксируются в протоколе. Протоколы анализируются по параметрам, выделенным в каждой методике. Выделенные параметры позволяют, на наш взгляд, судить о степени развития у детей действий контроля и оценки. Так, в методике «Нарисуй домик» выделены следующие параметры: наличие предварительного рассматривания образца, частота и длительность фиксации взгляда на образце, сопровождение действий речью, исправление ошибок как в процессе выполнения задания, так и в конце задания, соответствие рисунка образцу, содержательность и обоснованность оценок с позиций предъявляемых образцом требований.

Критериями для анализа результатов по методике «Построй домик» выступили: частичное или полное выполнение словесной инструкции, сопровождение действий речью, исправление ошибок как в процессе выполнения задания, так и в конце работы, соответствие результата требованиям инструкции, содержательность и обоснованность оценок с позиций предъявляемых инструкцией требований.

Критериями для анализа результатов по методике «Цепочка действий» явились: эмоциональное отношение к результату, количество предъявлений инструкции и точное её воспроизведение ребёнком, последовательность выполнения действий в соответствии с инструкцией, речевые высказывания и исправление ошибок по ходу выполнения действий.

Приведём обобщённые данные, полученные в ходе исследования. Анализ результатов позволил выделить четыре уровня сформированности действий контроля и оценки у детей старшего дошкольного возраста. Опишем типичные поведения детей, присущие каждому уровню.

У детей первого уровня (5,4%) отсутствует предварительное рассматривание образца (рисунка). Однако в процессе выполнения задания ребёнок производит действия сличения промежуточных результатов с образцом, уточняет свои действия речью, замечает допущенные ошибки, исправляет их, сверяет полученный результат. Подтвердим данный вывод примером из протокола: «Павлик смотрит на образец, сразу начинает рисовать квадрат. Снова смотрит на образец: “Ух, ты! У меня слишком большая. Ну ладно, будем дальше”. Смотрит на образец, рисует забор, сравнивает с образцом, приговаривает вслух: “Четыре, надо ещё один нарисовать”». Оценить адекватно результат дети затрудняются. На вопрос взрослого «У тебя получился такой же домик?» — дети отвечают, что они хотели бы, чтобы домик соответствовал образцу. Следовательно, можно сказать, что, несмотря на то что дети видят недостатки своей работы, их оценка основана на желании соответствовать требованиям к качеству результата.

Дети, отнесённые ко второму уровню (32,4%), также не рассматривают образец до начала действий. В процессе выполнения задания наблюдаются попытки сравнения своих действий с образцом. Иногда они считают количество элементов на образце, сопоставляют со своей работой, замечают и исправляют 1-2 ошибки, т. е. контроль имеет случайный характер. Например: «Артём смотрит на образец, рисует круг, снова смотрит, рисует два элемента забора, опять обращается к образцу, дорисовывает ещё один элемент. Далее считает количество элементов, составляющих забор на образце, и дорисовывает у себя ещё один элемент. Затем смотрит на образец перед рисованием каждого из оставшихся элементов и рисует их полностью, без проверки». Дети этого уровня больше всего ориентируются на достижение результата, чем на операциональную сторону деятельности. Оценивают работу положительно с точки зрения достижения формального результата. Но реально в работах имеется ряд несоответствий образцу. На вопрос экспериментатора «Такой ли у тебя получился домик, как на образце?» — Артём (аналогично, как и другие дети) отвечает: «Думаю, что да».

Для детей третьего уровня (10,8%) также характерно отсутствие обследования образца. Они принимают от взрослого общую цель — рисовать, строить. В процессе деятельности дети изредка смотрят на образец, допускают много ошибок, которых не замечают и не исправляют. Незначительная часть детей этой группы с помощью взрослого находит некоторое несоответствие отдельных элементов образцу. После исправления они оценивают работу как правильную, несмотря на её недостатки. Например: «Матвей взглянул на образец, рисует квадрат, крышу, трубу. Опять вскользь посмотрел на образец — рисует круг, забор слева, ещё раз взглянул — рисует забор справа. Завершив работу, не замечает, что забор по величине не соответствует образцу, два элемента (дым и штриховка крыши) отсутствуют». После вопроса взрослого Матвей дорисовывает только дым, но оценивает результат высоко, мотивируя тем, что в работе изображены все элементы.

Дети, отнесённые нами к четвертому уровню (51,4%), готовы сразу проявить требуемую форму активности. В процессе выполнения заданий утрачивают целевые ориентиры, пытаются вовлечь взрослого в деятельность. Оценки детей необоснованны, неадекватны полученному результату, даются чисто на эмоциональном уровне. Например: «Настя сразу начинает рисовать дом. Смотрит на образец и рисует дым. Обращается к экспериментатору: “А это как?” (указывает на забор)». В итоге рисунок получился больше, чем на образце, линии неровные, крыша прямоугольная, вместо треугольной. Оценивая свою

работу, девочка ставит её на вторую сверху ступень оценочной лестницы. Свои действия объясняет так: «Хочу, чтобы всё получилось». Некоторые дети вообще не принимают цель задания и рисуют то, что им хочется. В отдельных случаях дети данной группы отказывались от выполнения задания.

Следует отметить, что при предъявлении инструкций разных методик наиболее успешно дети выполнили задание по методике «Цепочка действий». Это можно объяснить тем, что экспериментатор, как того требует методика, стремился, чтобы дети приняли и присвоили систему требований к своей деятельности. Обнаружились также индивидуальные особенности выполнения разных заданий: одни дети наиболее успешно осуществляли деятельность по наглядному образцу, другие — по словесной инструкции. В целом исследование показало, что дети испытывают определённые трудности в принятии задания во всех его компонентах, в последовательном сравнении результатов (промежуточных и итогового) своих действий с каждым из заданных требований, в умении видеть ошибки и исправлять их, а также высказывать оценочное суждение, отражающее степень соответствия результата эталону.

Принимая во внимание полученные результаты, мы применили в работе с детьми методику, предложенную Т. И. Бабаевой. Автор предлагает поэтапное решение ряда взаимосвязанных задач.

На первом этапе педагог обучает детей интеллектуально-практическим действиям: анализу, сравнению, сопоставлению объекта с эталоном. С этой целью используются проблемно-игровые ситуации типа: «Найди пару», «Найди хоккеистов из одной команды», «Найди ошибку», «Продолжай по правилам». В ходе решения таких ситуаций педагог максимально стимулирует активность ребёнка, которая направлена на поиск необходимых признаков, сопоставления их с эталонными и обоснования своего выбора оценочным суждением-доказательством. Такая работа способствует осознанию ребёнком своих действий, освоению умений, необходимых для последовательного сравнения объектов с эталоном в виде наглядного или словесного образца, определённых правил и требований.

Задачей второго этапа является обучение детей умению удерживать информацию в системе «цель—результат», используя разного рода проблемно-игровые ситуации, суть которых заключается в том, что игровой персонаж не может достичь нужного результата, поскольку утрачивает ориентировку на цель, а также на основные компоненты деятельности. В результате нахождения допущенных игровым персонажем ошибок дети лучше осознают взаимосвязь между целью и результатом, начинают понимать необходимость соблюдения определённой последовательности в осуществлении действий. В процессе взаимодействия педагог ориентируется на уровень достижений каждого ребёнка и задаёт требования к результату в разных видах деятельности. Для детей, испытывающих затруднения в оценке собственных действий, предлагаются наглядные модели и опосредованное общение. Посредством игрового персонажа взрослый уточняет требования к результату, задаёт ребёнку вопросы, комментирует его действия, даёт образец оценки, помогает оценить действия с учётом требований, заданных в цели.

На третьем этапе создаются условия для самостоятельного освоения детьми действий самоконтроля с использованием как наглядных, так и словесных эталонов. Целесообразно также вовлекать ребёнка в игровое творчество: придумать игры с элементами контроля и оценки. Эффективна также форма личного затруднения «Кто поможет мне исправить ошибки?», «Где правильно, а где нет?». Результатом такой работы является повышение общей продуктивности деятельности, интереса к указаниям взрослого и развитие у детей способности удерживать требования к результату в процессе деятельности, формирование умения находить ошибки и стремление их исправить.

Заключение. Таким образом, развитие действия самоконтроля у детей старшего дошкольного возраста в ситуациях взаимодействия с педагогом разворачивается как процесс становления субъектной позиции ребёнка в системе деятельностей, специфических для дошкольного возраста. Овладение действиями контроля и оценки обеспечивается особым содержанием задач, реализуемых во взаимодействии педагога с ребёнком. Стратегия и тактика взаимодействия направлены на мотивацию к осуществлению определённых действий, изменение характера помощи детям со стороны педагога с учётом реальных достижений и потенциальных возможностей, возрастание степени самостоятельности и активности в освоении системы общих умственных действий, поиске адекватных способов достижения цели и оценки полученных результатов. Следует отметить, что проблема развития действий самоконтроля и связанных с ними действий самооценки применительно к детям старшего дошкольного возраста разработана недостаточно. Представленный в статье материал может быть использован в качестве отправных моментов для научных и практических поисков.

Список источников

1. Бабаева, Т. И. Условия развития оценочных умений у старших дошкольников в детском саду и семье / Т. И. Бабаева // Детство : Педаг. альманах. — СПб. : АКЦИДЕНТ. — 1998. — № 1. — С. 95—106.
2. Железнякова, З. Р. Оценочные умения педагогов учреждений дошкольного образования как фактор развития личности дошкольника / З. Р. Железнякова // Актуальні проблеми дошкільної пачаткової освіти в контексті європейських освітніх стратегій : зб. матеріалів наук.-практ. конф. викладачів і студентів / Вінницьк. гос. пед. ун-т ім. Михайла Коцюбинського. — Вінниця : Нілан-ЛТД. — Вип. 2. — 2013. — С. 149—152.