НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

На правах рукопису

ПРОХОРЕНКО ЛЕСЯ ІВАНІВНА

УДК: 159.923.2:376-056.34-053.5(043.5)

© ІСЕ НАЕС

САМОРЕГУЛЯЦІЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ШКОЛЯРІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

19.00.08 – спеціальна психологія
Дисертація на здобуття наукового ступеня
доктора психологічних наук

Науковий консультант:
Сак Тамара Василівна
доктор психологічних наук, професор
Інституту спеціальної педагогіки
НАПН України

Київ-2017

ЗМІСТ

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ САМОРЕГУЛЯЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

1.1. Саморегуляція як предмет наукового дослідження

1.2. Наукові підходи до проблеми саморегуляції

1.2.1. Психологічні механізми саморегуляції

1.3. Дослідження психологічних механізмів саморегуляції навчальної діяльності

1.3.1. Структурні компоненти саморегуляції навчальної діяльності

1.3.2. Мотиваційний компонент саморегуляції навчальної діяльності

1.3.3. Операційний компонент саморегуляції навчальної діяльності

1.3.4. Рефлексивно-оцінний компонент саморегуляції навчальної діяльності

Висновки до розділу 1

РОЗДІЛ 2. ПИТАННЯ САМОРЕГУЛЯЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ШКОЛЯРІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

2.1. Теоретичні аспекти саморегуляції навчальної діяльності у школярів з нормативним розвитком в психолого-педагогічних дослідженнях

2.1.1. Проблема саморегуляції навчальної діяльності у школярів

2.2. Проблема саморегуляції навчальної діяльності у дітей із затримкою психічного розвитку в психолого-педагогічних дослідженнях

2.2.1. Проблема саморегуляції в навчальній діяльності у молодших школярів та молодших підлітків із затримкою психічного розвитку

Висновки до розділу 2

РОЗДІЛ 3. КОНЦЕПЦІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ САМОРЕГУЛЯЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ШКОЛЯРІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

3.1. Теоретико-методологічна основа концептуальної моделі дослідження саморегуляції навчальної діяльності школярів із затримкою психічного розвитку

© ISE NAES

3.2. Обґрунтування методики дослідження

Висновки до розділу 3

РОЗДІЛ 4. ОСОБЛИВОСТІ САМОРЕГУЛЯЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ШКОЛЯРІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

4.1. Особливості мотиваційного компоненту саморегуляції навчальної діяльності у школярів із затримкою психічного розвитку

4.2. Особливості операційного компоненту саморегуляції навчальної діяльності у школярів із затримкою психічного розвитку

4.3. Особливості рефлексивно-оцінного компоненту саморегуляції навчальної діяльності у школярів із затримкою психічного розвитку

4.4 Типологічні порушення саморегуляції навчальної діяльності у школярів із затримкою психічного розвитку

Висновки до розділу 4

РОЗДІЛ 5. ФОРМУВАННЯ САМОРЕГУЛЯЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ШКОЛЯРІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

5.1. Теоретико-методологічні основи формування саморегуляції школярів із затримкою психічного розвитку в навчальній діяльності

5.2. Методика формування саморегуляції навчальної діяльності молодших школярів та молодших підлітків із ЗПР

5.3. Оцінка ефективності корекційно-розвивальної програми

Висновки до розділу 5

ВИСНОВКИ

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

ДОДАТКИ

© LSE NAES

Перелік умовних позначень

ЗПР – затримка психічного розвитку

НР – нормативний психічний розвиток

ЕК – експериментальна група

КГ – контрольна група

© ISE NAES

ВСТУП

Актуальність теми. Реформування і осучаснення доктрин національної освіти, яке відбувається завдяки соціально-історичним перетворенням в Україні, викликає розв'язання важливих проблем забезпечення та реалізації Державних програм щодо надання спеціальної психокорекційної допомоги дітям з особливими освітніми потребами, спрямованих на підвищення ефективності навчання дитини, формування її пізнавальної активності і самостійності, здатності до саморегуляції, самоосвіти. У цьому полі загально-пріоритетним напрямком спеціальної освіти є розроблення альтернативних шляхів саморегуляції навчальної діяльності учнів із затримкою психічного розвитку, що є підґрунтям створення інноваційних технологій навчання цих дітей.

Теоретичні аспекти проблеми саморегуляції представлені у низці вітчизняних та зарубіжних досліджень з позиції психології особистості (Р. Бернс, Л. Виготський, В. Зінченко, Г. Костюк, О. Леонтьев, Б. Ломов, М. Розенберг, С. Рубінштейн, О. Тіхоміров, З. Фрейд, В. Шадріков та ін.); у руслі нейропсихології (П. Анохін, Л. Виготський, К. Гольдштейн, Ф. Гольц, К. Лешлі, О. Лурія, Ч. Шерінгтон, І. Філімонов, М. Флуранц, Є. Хомська та ін.); на тлі соціогенетичної теорії (A. Bandura, G. Kelly, B. Skinner, C. Hull та ін.); в аспекті діяльнісного підходу (О. Асмолов, О. Конопкін, Ю. Кулюткін, О. Леонтьєв, А. Маркова, М. Неймарк, Г. Нікіфоров, О. Осадько, О. Осницький та ін.); в межах психології регуляції діяльності, когнітивної психології (J. Atkinson, C. Hull, W. Kohler, E. Lowell, D. McClelland, G. Muller, H. Helmholtz, H. Heckhausen, E. Tolman та ін.). Попри різні погляди щодо цієї проблеми, дослідники одностайні у тому, що саморегуляція виступає об'єднуючою ланкою, яка взаємопов'язана з психічною сферою особистості, і виступає спрямовуючою силою діяльності, поведінки та спілкування.

© ІСЕ НАПН

У сучасній науці особливої уваги, проблема саморегуляції набуває у контексті досліджень діяльності і поведінки особистості (Л. Аболін, Н. Бернштейн, О. Дашкевич, Б. Зейгарник, О. Конопкін, Ю. Кулюкін, Д. Леонтьєв, А. Маркова, Ю. Миславський, О. Осадько, С. Степанов, О. Тіхоміров, А. Шаров, Ю. Шрейдер, J. Piage та ін.); в аспекті мотиваційних процесів (Б. Ананьєв, Д. Богоявленська, А. Брушлінський, М. Воловикова, Н. Добринін, М. Ланге, Р. Нємов, Д. Узнадзе, E. Deci, A. Maslow, C. Rogers, R. Ryan, E. Shostrom та ін.); в полі орієнтування, планування, реалізації та контролю у процесі діяльності (В. Давидов, Н. Добринін, Д. Ельконін, І. Ільясов, В. Зінченко, Ю. Миславський, О. Осадько, П. Підкасістий, Н. Половнікова, Г. Суходольський, В. Шадриков, Г. Щукіна та ін.).

Дані досліджень саморегуляції в полі навчальної діяльності засвідчують, що її компоненти реалізуються конкретними регуляторними процесами (А. Брушлінський, Д. Ельконін, О. Запорожець, О. Конопкін, О. Осницький, У. Ульенкова, Т. Шульга, A. Bandura, J. Blok, E. Forman, C. Корр та ін.) і мають специфічні функції: планування мети (О. Конопкін, Н. Круглова, Б. Ломов, В. Моросанова, О. Осницький); програма виконавчих дій (П. Гальперін, В. Давидов, А. Зак, Б. Зейгарник, Н. Лейтес, М. Ніколаєнко, К. Поліванова та ін.); оцінювання і корекція результатів (Л. Виготський, Д. Ельконін, В. Іванніков, В. Калін, О. Конопкін, В. Котирло, О. Осадько, О. Осницький). Науковці визнають, що саморегуляція виступає обов’язковим елементом навчальної діяльності, її цілеспрямоване формування забезпечує взаємозв’язок результатів навчання з його цілями, сприяє підвищенню активності учнів у навчальному процесі, свідомій реалізації дій відповідно до запланованої мети, що дозволяє школярам досягти позитивних навчальних результатів.

У дефектології питання діяльності, поведінки, освіти, саморегуляції дітей різних нозологічних форм та категорій були предметом численних наукових досліджень (Л. Вавіної, І. Гудим, Г. Єфремової, В. Засенка, В. Кобильченка, В. Кісової, А. Колупаєвої, Т. Князевої, В. Лубовського,

© ISE NAES

Ю. Максименка, І. Марковської, Н. Менчинської, О. Романенко, Л. Руденко, Т. Сак, Т. Скрипник, О. Таранченко, О. Хохліної, С. Яковлевої та ін.).

У дослідженнях затримки психічного розвитку проблема саморегуляції дотично розглядалася у контексті мовленнєвої діяльності (Т. Бондаренко, О. Колодич, І. Лєбедєва, Т. Марчук, І. Мартиненко, І. Омельченко, С. Тарасюк та ін.); у аспекті мотиваційно-особистісних і операційно-технічних складових схемах навчальної діяльності висвітлена у працях М. Басова, Л. Виготського, Д. Ельконіна, В. Давидова, А. Маркової, П. Гальперіна К. Ушинського, С. Шацького та ін.; в межах дослідження мотивації, цілепокладання, навчальних домагань дітей із затримкою психічного розвитку (далі ЗПР) (Є. Аксьонова, Т. Єгорова, В. Лубовський, Ю. Максименко, Н. Менчинська, Л. Переслені, Н. Піддубна, В. Подобєд, П. Шошин); на тлі самоконтролю та самооцінки учнів із ЗПР (Н. Голуб, Г. Грибанова, Г. Жарєнкова, Н. Жулідова, З. Калмикова, Г. Ліпкіна, А. Маркова, І. Марковська, Ю. Максименко, В. Романко, О. Савонько, У. Ульєнкова та ін.); як засіб корекції недоліків у інтелектуальному розвитку дітей із ЗПР (Н. Білопольська, С. Домішкевич, Т. Ілляшенко, О. Красило, А. Колупаєва, Л. Кузнєцова, І. Кулагіна, Т. Марчук, А. Обухівська, Т. Сак, У. Ульєнкова та ін.). У висновках досліджень відзначено, що у дітей з особливими освітніми потребами процеси цілепокладання, програмування та контролю не сформовані на належному рівні, функціонують з певними особливостями і є наслідком системного недорозвинення всіх психічних функцій, мотивації, самоконтролю та саморегуляції, що негативно відбивається на засвоєнні навчально-пізнавальної інформації.

На сучасному рівні наукових знань саморегуляцію розглядають як циклічний процес, у основі якого лежать структурно-функціональні механізми спрямовані на самоуправління діяльності. Саморегуляція формується в реальній діяльності дитини і виступає одним із найважливіших компонентів механізму її регуляції. Тому, специфічні особливості оволодіння навчальною діяльністю дітьми із ЗПР обумовлюють доцільність створення нової моделі

© ІСНЕ МАЕС

саморегуляції навчальної діяльності, а також розробку відповідних напрямів діагностики та психокорекції.

У зв'язку з цим, у колі наукових інтересів у галузі спеціальної психології значної актуальності набуває питання саморегуляції навчальної діяльності школярів із ЗПР, розроблення психологічних основ поетапного її формування, наукове їх обґрунтування та впровадження у навчальний процес. Тому цілком очевидно, що актуальність означеної проблеми залишається однією з нагальних у сучасній науці.

Актуальність означеної проблематики та її недостатня розробленість зумовили визначення теми дисертаційного дослідження – **«Саморегуляція навчальної діяльності школярів із затримкою психічного розвитку».**

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Робота виконана відповідно до напряму науково-дослідних робіт Інституту спеціальної педагогіки НАПН України «Теоретико-методологічні та методичні засади реформування освіти осіб з особливими потребами в сучасних суспільно-економічних умовах» та комплексної теми лабораторії інтенсивної педагогічної корекції «Формування навчальної діяльності у дітей із затримкою психічного розвитку в умовах реформування освіти» (державний реєстраційний номер 0112U000591).

Тему дисертації затверджено рішенням вченої ради Інституту спеціальної педагогіки НАПН України (протокол № 6 від 28.05.2015 р.) та узгоджено у Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні НАПН України (протокол № 8 від 15.12.2015 р.).

Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні та розробленні корекційно-розвивальної програми формування саморегуляції навчальної діяльності школярів із затримкою психічного розвитку.

Відповідно до мети визначено наступні **завдання дослідження:**

1. Здійснити теоретичний аналіз проблеми саморегуляції з позицій різних наукових підходів; визначити психологічні механізми саморегуляції

© ISE NAES

навчальної діяльності та створити структурно-функціональну модель саморегуляції.

2. Розробити теоретико-методологічну основу концепції саморегуляції навчальної діяльності школярів із затримкою психічного розвитку.

3. З'ясувати особливості саморегуляції в навчальній діяльності у школярів із затримкою психічного розвитку, виявити специфіку функціонування мотиваційного, операційного та рефлексивно-оцінного компонентів саморегуляції.

4. Визначити типологію саморегуляції навчальної діяльної діяльності школярів із ЗПР і на її основі розкрити психолого-педагогічну характеристику затримки психічного розвитку.

5. На підґрунті теоретико-методологічних засад побудувати корекційно-розвивальну програму формування саморегуляції начальної діяльності у школярів із затримкою психічного розвитку.

6. Експериментально перевірити ефективність корекційно-розвивальної програми формування саморегуляції навчальної діяльності школярів із затримкою психічного розвитку.

Об'єкт дослідження – саморегуляція школярів із затримкою психічного розвитку.

Предмет дослідження – саморегуляція навчальної діяльності у школярів із затримкою психічного розвитку.

Концепція дослідження. У основу розробки концепції дослідження покладено комплекс теоретичних та методологічних положень, які дозволяють вибудувати стратегію розв'язання окреслених завдань.

Теоретичний план дослідження детермінує інтеграцію та спеціалізацію психологічних знань у галузі теорії діяльності, виявлення структурно-функціональної специфіки саморегуляції навчальної діяльності школярів із ЗПР, удосконалення інтерпретації саморегуляції як психічної діяльності учня.

Теоретичне підґрунтя концепції дослідження склали принципи системного, суб'єктно-діяльнісного, регуляційного підходів, що базуються на

© ІСЕ НАЕС

взаємозв'язку єдності свідомості та діяльності – здійснюючи діяльність, суб'єкт в ній формується, змінюється, розвивається. У той же час, виконання цієї діяльності залежить від свідомого ставлення суб'єкта до її предмету, тобто зовнішні чинники діяльності обумовлюють її опосередковано через внутрішні умови діючого суб'єкта. Внутрішня діяльність є психічною за своїм процесуальним і мотиваційним складом. Взаємозв'язок предметно-практичної та внутрішньої діяльності відбувається завдяки творчо-перетворювальній активності суб'єкта відповідно до її значущості, засобами таких психічних знарядь як знаково-символічна система, операційні системи тощо.

Саморегуляцію ми розуміємо як психічне новоутворення, яке відбиває пізнавальне та практичне відношення суб'єкта до діяльності. У цьому контексті саморегуляція виступає у якості зовнішніх умов регуляції діяльності та є чинником зміни самого суб'єкта і його психічного розвитку.

У дослідженні «саморегуляція навчальної діяльності» розглядається як внутрішня діяльність суб'єкта, у якій мотиви і цілі характеризують її як процес, переважно у особистісному аспекті, аналіз, синтез і узагальнення умов діяльності, що розв'язується, характеризує саморегуляцію суб'єкта здебільш у процесуальному аспекті, – як діяльність. Неперервний взаємозв'язок обох цих аспектів є одним із проявів органічної єдності.

Дослідження саморегуляції навчальної діяльності школярів із ЗПР здійснюється на підґрунті функціонально-рівневого, системного, цілісного підходів. Системний і цілісний підходи ґрунтуються на вивченні складових класичної системи саморегуляції та взаємозв'язку між ними, що охоплює процеси сприйняття, мислення, пам'яті, оцінки, планування, організації та корекції, оскільки, передбачають співвіднесення підсистем і системи в цілому й реалізовані при вивченні специфіки саморегуляції навчальної діяльності не лише у статиці, але й у динаміці.

Системний опис саморегуляції складають засоби аналізу її основних характеристик та синтезу – створення моделі функціонування саморегуляції у навчальній діяльності молодших школярів і молодших підлітків із ЗПР, що

дозволяє підвищити рівень абстрактного опису структурно-функціональної моделі саморегуляції й одночасно конкретизувати її з урахуванням характеру новоутворень нормативного онтогенезу та дизонтогенезу при затримці психічного розвитку.

Ідеї функціонально-рівневого підходу використовуються у дослідженні структурно-функціональної залежності компонентів саморегуляції, які не піддаються розчленуванню навіть на абстрактному рівні аналізу, та для опису яких у сучасній психологічній науці досі не запропоновано адекватних методів.

Результативність корекційно-розвивальної програми формування саморегуляції детермінується низкою важливих чинників, а саме:

- сформований цілісний процес саморегуляції дозволяє самостійно ставити і розв'язувати завдання щодо удосконалення навчальної діяльності і, більш широко, – сприяє саморозвитку особистості;

- взаємодія психологічних механізмів саморегуляції під час виконання діяльності залежить від детермінації мисленнєвої діяльності, розвитку психічних функцій особистості і від ставлення самої особистості до умов виконання діяльності, особистісного впливу на мету діяльності, що спонукає до перегляду та її корекції, постановки нової мети та нового способу здійснення операцій діяльності;

- ефективність навчальної діяльності залежить від розвитку саморегуляції, що дозволяє особистості узгоджувати навчальні мотиви, контролювати перебіг діяльності шляхом співставлення запланованої моделі зі здійснюваними діями, координувати та коректувати її етапи та отримані результати;

- цілеспрямований корекційно-розвивальний вплив на компоненти саморегуляції створює необхідні умови для їх ефективного розвитку, що позитивно відбивається на навчальній діяльності школяра. Внаслідок цього, саморегуляція може розглядатися як внутрішній механізм учня, який спрямовує і упорядковує перебіг навчальної діяльності.

© ІСНЕ НАПН

До дослідження залучено дітей двох категорій: із затримкою психічного розвитку та з нормативним психічним розвитком. З метою діагностики та динаміки розвитку саморегуляції школярів із ЗПР було обрано дві вікові групи дітей: молодший шкільний та молодший підлітковий.

Теоретико-методологічною основою дослідження є: концепція про розвиток психіки в діяльності (Л. Виготський, П. Гальперін, Г. Костюк, О. Леонтьєв); теорія культурно-історичного розвитку вищих психічних функцій і положення про структуру дефекту Л. Виготського; теорія взаємозв'язку процесів навчання й розвитку (І. Бех, Г. Балл, Л. Виготський, В. Давидов, Д. Ельконін, В. Засенко, Г. Костюк, О. Киричук, О. Леонтьєв, В. Луньов, С. Максименко, Т. Сак, Н. Чепелєва, Ю. Швалб); принципи системності (Б. Ломов) та розвитку (Л. Виготський, Д. Ельконін, Г. Костюк, С. Максименко); теорія розвитку вищих психічних функцій (Л. Виготський, О. Лурія, Є. Хомська, Л. Цвєткова); теорія поетапного формування розумових дій і понять (М. Варій, П. Гальперін, Н. Тализіна); основні положення теорії діяльності, діяльнісного підходу (К. Альбуханова-Славська, Л. Божович, А. Брушлінський, В. Давидов, А. Зак, Б. Зейгарник, В. Зінченко, О. Леонтьєв, О. Конопкін, Г. Костюк, О. Осницький, В. Петровський, А. Петровський, С. Рубінштейн та.ін.); основні підходи до проблеми навчальної діяльності (Г. Балл, О. Барановська, П. Гальперін, В. Давидов, Л. Занков, Г. Костюк, Т. Лубенець, О. Музиченко, В. Рєпкін, С. Русова, Я. Чепіга, Ю. Швалб, Г. Щедровицький, F. Diesterweg); теоретичні положення до проблеми регуляції психічної діяльності (В. Додонов, О. Лурія, О. Конопкін, О. Осницький, О. Шаров, С. Якобсон); нейрофізіологічний підхід (П. Анохін, О. Лурія, І. Філімонов, О. Хомська, Л. Цвєткова, Ч. Шерінгтон, О. Ухтомський); регуляційний підхід (О. Конопкін, А. Линда, Б. Ломов, Ю. Мислявський, В. Моросанова, О. Осницький); теоретичні положення про роль корекційного навчання дітей з особливими освітніми потребами (Л. Виготський, В. Засенко, В. Кобильченко, А. Колупаєва, С. Кульбіда, О. Романенко, Л. Руденко, Т. Сак, В. Синьов, Т. Скрипник, О. Хохліна,

© ІСЕ МАЕ

С. Яковлева та ін.); психолого-педагогічні дослідження молодшого шкільного й підліткового віку дітей з особливими освітніми потребами та їх особливостей (Л. Божович, Ю. Боришевський, Г. Жарєнкова, В. Засенко, Т. Ілляшенко, В. Кобильченко, А. Колупаєва, Н. Менчинська, А. Обухівська, Л. Переслені, Н. Росіна, Т. Сак, Т. Скрипник, У. Ульєнкова, О. Хохліна та ін.); теоретико-методичний інструментарій вивчення проблематики психічного розвитку дітей із затримкою психічного розвитку (Н. Білопольська, В. Брайтфельд, Г. Грібанова, Т. Ілляшенко, К. Лебединська, В. Лубовський, Ю. Максименко, Т. Марчук А. Обухівська, І. Омельченко, Т. Пускаєва, Т.Сак, С. Шевченко та ін.).

Методи дослідження. Для забезпечення достовірності положень, висновків і розв'язання окреслених завдань дослідження використано комплекс взаємодоповнюючих методів:

- *теоретичні*: дедуктивний (аксіоматичний і гіпотетико-дедуктивний) – для системного опису досліджуваного явища; індуктивний – для встановлення закономірностей та суттєвих зв'язків, систематизації та типології досліджуваного явища на основі результатів емпіричного дослідження; структурно-функціональний – для побудови системних моделей дослідження;

- *емпіричні*: спостереження, бесіда, аналіз продуктів діяльності, аналіз медико-психолого-педагогічної документації, констатувальний експеримент з використанням комплексу психодіагностичних методик для вивчення особливостей компонентів саморегуляції – методика визначення навчальної мотивації М. Гінзбурга, методика визначення навчальної мотивації М. Матюхіної, методика оцінки рівня шкільної мотивації Н. Лускановой, авторська методика визначення особливостей навчальної мотивації (розроблена на підходах Д. Ельконіна, J. Guilford, K. Franck), методика діагностики спрямованості навчальної мотивації Т. Дубовицької, модифікована методика зіткнення мотивів (МЗМ), адаптована методика «Кубики Коса», експериментальна методика «Нерозв'язна задача» (Н. Александрова, Т. Шульга), методика О. Осницького «Саморегуляція», тест

© ІСНЕ НАПН

на визначення довільної регуляції діяльності, методика виявлення у підлітків здатності до самооцінки та самоконтролю (Є. Бажин, К. Голинкіна, О. Еткінд), методика Д. Ельконіна – В. Давидова, авторська методика діагностики рефлексії у молодших школярів, авторська методика діагностики саморегуляції у підлітків; формувальний експеримент з використанням методів психокорекції та авторської модифікації психодіагностичних методів.

- *математично-статистичні*: кількісний та якісний аналіз емпіричних показників; t-критерій Стьюдента для незалежних та для залежних вибірок; коефіцієнт кореляції r-Пірсона.

Вірогідність здобутих результатів забезпечується: науково-теоретичним обґрунтуванням відправних положень дослідження; застосуванням комплексу взаємодоповнюючих методів, що відповідають меті, предмету та завданням дослідження; поєднанням кількісного та якісного аналізу емпіричного матеріалу.

Експериментальна база дослідження. Трипільська спеціальна загальноосвітня школа-інтернат I-II ступенів; Миргородська спеціальна загальноосвітня школа-інтернат I-III ступенів; комунальний заклад «Спеціальний навчально-виховний комплекс I-II ступенів №2» Харківської обласної ради; Михайлівська спеціальна загальноосвітня школа-інтернат Диканського району; Харківський ліцей «Імпульс» №161; Великосорочинська загальноосвітня санаторна школа-інтернат.

Дослідження проводилося з 2008-2016 рік. До експерименту залучено 324 учнів 1-6 класів з нормативним психічним розвитком (104 молодших школярів та 56 молодших підлітків) та із затримкою психічного розвитку (108 молодших школярів та 56 молодших підлітків). Формувальним експериментом охоплено 80 школярів із затримкою психічного розвитку 4-6 класів.

Наукова новизна здобутих результатів полягає в тому, що:

вперше:

© ІСНІ НАПН

- виокремлено поняття «саморегуляція навчальної діяльності», що інтерпретується як психічна діяльність особистості, у якій мотиви і цілі характеризують її як процес у особистісному вимірі, аналіз, синтез і узагальнення стратегії діяльності – у процесуальному;

- теоретично обґрунтовано та схарактеризовано саморегуляцію як внутрішню диференційовану, структурно-композиційну цілісність, у якій виділяються різні рівні функціонування її компонентів, і як зовнішній механізм, який забезпечує реалізацію та управління перебігом навчальної діяльності;

- теоретично обґрунтовано та розроблено структурно-функціональну модель саморегуляції навчальної діяльності, яка містить мотиваційний, операційний, рефлексивно-оцінний компоненти, у основі яких лежать мотиваційні та процесуальні механізми: цілепокладання, самоконтроль, самооцінка, рефлексія, самокорекція; репрезентовано кожен компонент саморегуляції як самостійний структурний механізм і у взаємозв'язку зі структурно-функціональною системою;

- розроблено концепцію формування саморегуляції навчальної діяльності школярів із ЗПР на підґрунті системного, суб'єктно-діяльнісного, регулюючого підходів;

- розроблено модель корекційно-розвивального впливу на саморегуляцію школярів із ЗПР, яка містить чотири блоки: діагностичний, формувальний, оцінювальний, прогностичний та включає корекційні, розвивальні і профілактичні завдання;

- виявлено особливості мотиваційного, операційного, рефлексивно-оцінного компонентів саморегуляції школярів із ЗПР, на основі яких визначено та описано п'ять рівнів саморегуляції навчальної діяльності: маніпулятивний, наочне відтворення (низький), вибірково-репродуктивний, на підґрунті довільної уваги (середній), актуально-репродуктивний (достатній), творчої актуалізації (високий);

© ІСНЕ НАЕС

- визначено типологію саморегуляції навчальної діяльності школярів із затримкою психічного розвитку та на основі отриманих даних функціонування мотивації, самоконтролю, самооцінки, самокорекції і рефлексії описано психолого-педагогічну характеристику саморегуляції школярів із ЗПР;

- науково обґрунтовано завдання корекційно-розвивальної програми формування саморегуляції навчальної діяльності школярів із ЗПР, яка містить чотири блоки: концептуальний, організаційно-методичний, корекційно-розвивальний і оцінно-прогностичний та передбачає два напрями: формування саморегуляції у школярів із ЗПР і корекція навчальної діяльності засобами впровадження стратегії розвитку саморегуляції на основі переходу від підготовчого до самостійного етапів діяльності;

- розкрито динаміку розвитку саморегуляції школярів із ЗПР на основі формування мотивації, самоконтролю, самооцінки, рефлексії і самокорекції та перспективи її розвитку;

поглиблено і уточнено:

- поняття «саморегуляція»;

- методи діагностики саморегуляції, мотивації, самоконтролю, самооцінки, рефлексії, самокорекції у школярів із ЗПР;

- корекційно-розвивальний вплив саморегуляції на розвиток вмінь самовдосконалення навчальної діяльності школярів із ЗПР;

подальшого розвитку набули:

- вибір провідних підходів (когнітивного, нейропсихологічного і суб'єктно-діяльнісного) до аналізу, інтерпретації та формування саморегуляції; опис психологічних компонентів саморегуляції навчальної діяльності.

Практичне значення здобутих результатів полягає у тому, що:

- розроблені теоретичні підходи до формування саморегуляції учнів із ЗПР представлені у Концепції науково-методичного забезпечення формування

© ІСЕ НАПН

навчальної діяльності дітей із затримкою психічного розвитку, які використано в організації корекційно-розвивального навчання цих учнів;

- розроблена методика діагностики саморегуляції, що спрямована на виявлення особливостей мотивації, самоконтролю, самооцінки, рефлексії та самокорекції школярів із ЗПР в навчальній діяльності репрезентована у програмі «Корекція розвитку» для дітей із затримкою психічного розвитку підготовчого, 1-4 класів та 5-9 класів, яка застосовується у інваріантній складовій навчального процесу дітей із особливими освітніми потребами;

- запропонований принцип класифікації дітей із затримкою психічного розвитку за типом саморегуляції навчальної діяльності репрезентовано у диференційованому підході до вибору оптимальних умов шкільного навчання для дітей особливими освітніми потребами, які використовуються в процесі реалізації інклюзивної практики;

- розроблена корекційно-розвивальна програма формування саморегуляції навчальної діяльності школярів із ЗПР, що враховує спеціальні освітні потреби дітей з різним рівнем сформованості саморегуляції навчальної діяльності презентована у програмах «Корекція розвитку», монографії «Психологія саморегуляції школярів із ЗПР», практикумі з розвитку дій саморегуляції в навчальній діяльності і впроваджена у спеціальні загальноосвітні навчальні заклади, спеціальні навчально-виховні комплекси та навчально-реабілітаційні центри для дітей з особливими потребами;

- розроблені методи, прийоми та засоби діагностики і формування саморегуляції учнів із ЗПР, виділені та описані критеріально-орієнтовні рівні сформованості саморегуляції використовуються в практиці корекційно-розвивального навчання школярів з особливими освітніми потребами, при підготовці спеціалістів у ВНЗ, а також під час розробки спеціалізованих семінарів і курсів.

Результати дослідження впроваджено у практичну діяльність Трипільської спеціальної загальноосвітньої школи-інтернат I-II ступенів (довідка № 2-12/172-1 від 31.08.2016 р.); Миргородської спеціальної

© ІСНЕ НАПН

загальноосвітньої школи-інтернат I-III ступенів (довідка № 587 від 14.12.2016 р.); Комунального закладу «Спеціальний навчально-виховний комплекс I-II ступенів №2» Харківської обласної ради (довідка № 864 від 05.12.2016 р.); Михайлівської спеціальної загальноосвітньої школи-інтернат Диканського району (довідка № 2-12/138-1 від 02.07.2016 р.); Сумського державного педагогічного університету ім. А.С. Макаренка (довідка № 2-06/256-1 від 15.12.2016 р.); Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (довідка № 2-06/180-1 від 12.09.2016 р.).

Особистий внесок здобувача. У спільній науковій статті «Концепції науково-методичного забезпечення формування навчальної діяльності учнів із затримкою психічного розвитку (Проект)» [8] особистий внесок автора полягає в обґрунтуванні шляхів організації навчального процесу з позицій підходу регуляції навчальної діяльності.

Основні положення, які характеризують новизну дослідження, практичне значення його результатів, одержані дисертантом самостійно. Автором розроблено теоретичні принципи, особливості проведення корекційно-розвивальної програми формування саморегуляції школярів із ЗПР; розроблено діагностичний інструментарій аналізу компонентів саморегуляції навчальної діяльності; окреслено перспективи розвитку саморегуляції у школярів із ЗПР.

Апробація результатів дослідження. Основні положення та результати дослідження представлено на: *міжнародному науковому конгресі*: зі спеціальної педагогіки, психології та реабілітології «Освіта дітей з особливими освітніми потребами: від інституалізації до інклюзії» (Вінниця, 2016); *міжнародних науково-практичних конференціях*: «Сучасні тенденції розвитку корекційної освіти» (Одеса, 2008); «Стан та перспективи розвитку корекційної освіти» (Кам'янець-Подільський, 2009); «Актуальні проблеми навчання та виховання людей в інтегрованому освітньому середовищі» (Київ, 2010); «Корекційна освіта: історія, сучасність та перспективи розвитку» (Кам'янець-Подільський, 2011); «Актуальні проблеми психології особистості

© ІСЕ НАПН

та міжособистісних взаємин» (Кам'янець-Подільський, 2011); «Корекційна освіта: історія, сучасність та перспективи розвитку» (Кам'янець-Подільський, 2012); «Актуальні проблеми навчання та виховання людей в інтегрованому освітньому середовищі у світлі реалізації конвенції ООН Про права інвалідів» (Київ, 2012); «Сучасна психологія: теорія і практика» (Росія, Москва, 2012); «Специальное образование: традиции и инновации» (Білорусь, Мінськ, 2013); «Педагогіка та психологія: актуальні питання наукових досліджень» (Київ, 2013); «Современная психология: теория и практика» (Росія, Вороніж, 2014); «Педагогіка здоров'я» (Харків, 2015); «Ґенеза буття особистості» (Київ, 2016); *міжнародному семінарі* «Громадянська освіта: від теорії до практики» (Київ, 2016); *всеукраїнських науково-практичних конференціях*: «Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі» (Київ, 2009); «520-річниця заснування Українського козацтва» (с. В. Сорочинці, Полтавська обл., 2010); «Педагогіка здоров'я» (Харків, 2012).

Науково-звітних конференціях, науково-практичних семінарах, вчених радах, засіданнях лабораторії інтенсивної педагогічної корекції (2008-2016). Матеріали дослідження використовувалися у доповідях на педагогічних радах спеціальних освітніх закладів для дітей із затримкою психічного розвитку, на курсах лекцій з психології навчання дітей з особливими освітніми потребами для студентів, педагогічних працівників, на систематичних семінарах та круглих столах.

Публікації. Результати та основний зміст дослідження висвітлено у 43 публікаціях, з яких: 1 одноосібна монографія; 22 статті, з них – 3 одноосібні статті у наукових періодичних виданнях інших держав, 19 статей (18 одноосібних) у наукових фахових виданнях України, в тому числі 7 статей у виданнях, що включені в міжнародні наукометричні бази; 7 публікацій апробаційного характеру.

Кандидатська дисертація на тему «Особливості формування самоконтролю у молодших школярів із затримкою психічного розвитку (на матеріалі текстових математичних задач)» (спеціальність 13.00.03 –

© ІСПО НАПН України

корекційна педагогіка) захищена у 2008 році в Інституті спеціальної педагогіки АПН України. Матеріали кандидатської дисертації в тексті докторської дисертації не використовувалися.

Структура і обсяг дисертації. Робота складається зі вступу, п'яти розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел (709 найменувань, у тому числі 182 – англійською мовою), додатків, містить 11 таблиць та 15 рисунків на 11 сторінках. Загальний обсяг роботи становить 496 сторінок, основний текст викладено на 410 сторінках.

© ISE NAES

РОЗДІЛ 1
ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ САМОРЕГУЛЯЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

1.1. Саморегуляція як предмет наукового дослідження

У психології, поняття «саморегуляція» (від лат. «regulare» – впорядковувати, налагоджувати) – розглядається як цілісна система психічних засобів, за допомогою якої особистість здатна цілеспрямовано керувати власною активністю. У цьому контексті, саморегуляція може виступати як протікання окремого психічного процесу (відчуття, сприйняття, упізнання, мислення тощо), так – і самоуправління перебігом власної психічної діяльності.

У розумінні психічної діяльності, саморегуляція має свою функціональну структуру, яка виконує специфічні функції й забезпечує планування та реалізацію поведінки чи діяльності людини.

Дослідженню поняття саморегуляції, як окремого психологічного вчення, передувала низка соціокультурних, наукових, психологічних передумов, однак, провідного напряму дана проблема набула лише на етапі власне наукової психології на початку XX сторіччя.

В різних галузях науки, дослідження проблеми саморегуляції відзначалися багатомірністю й неоднозначністю контексту численних теорій та підходів: в нейропсихологічному аспекті саморегуляція вивчалася в якості блоків (підсистем) регуляції – ціннісно-змістовий, активності і рефлексії (Л. Аболін, П. Анохін, Л. Виготський, Н. Бернштейн, Б. Зейгарник, К. Лебедєва, Д. Леонтьєв, О. Лурія, К. Платонов, О. Хомська, Л. Цвєткова та ін.); у психологічному: дослідженню загальних закономірностей процесу саморегуляції, її механізмів присвячені праці Д. Ельконіна, О. Запорожця, О. Конопкіна, Ю. Мислав'ського, О. Осадько, О. Осницького, О. Прохорова, У. Ульєнкової, С. Чорнобровкіної, Т. Шульги та ін.; в межах психології

особистості, психології регуляції діяльності, когнітивної психології (J. Atkinson, C. Hull, W. Kohler, E. Lowell, D. McClelland, G. Muller, H. Helmholtz, H. Heckhausen, E. Tolman та ін..); вплив саморегуляції на психічний розвиток особистості – Д. Бадмаєва, Г. Віленська, О. Зиміна, Ю. Миславський, В. Моросанова та ін., у психолого-педагогічному аспекті: способи і прийоми саморегуляції, її ефективність вивчали П. Єресько, А. Линда, А. Маркова, А. Омарова, В. Рилова, С. Чорнобровкіна та ін.; саморегуляцію в процесі діяльності та поведінки особистості розглядали О. Конопкін, Н. Круглова, В. Степанський, Н. Росіна, A. Bandura, C. Hull та ін.. Вочевидь, різноманітні підходи до дослідження цієї проблеми полягають в об'єктивній складності розуміння процесу саморегуляції, через те, що всі психологічні механізми системи саморегуляції взаємопов'язані й наскрізно пронизують, у різній мірі, усі її ланки. Однак, не зважаючи на різні підходи до вивчення саморегуляції, дослідники одностайні у тому, що процес саморегуляції залежить від особливостей розвитку психіки, від особистісних якостей та від організації активності суб'єкта.

Проблема саморегуляції діяльності і поведінки, була предметом фундаментальних досліджень вітчизняних фізіологів. Так, І. Сєченов вперше виділив регуляторну функцію психіки, в полі рефлекторної теорії, яку вчений вважає передумовою психічної діяльності. Досліджуючи проблему саморегуляції людини, академік І. Павлов, дійшов висновку, що кожен індивід є саморегулюючою системою. Науковець, наголошує, що саморегуляція людини полягає у свідомому переключенні з однієї діяльності на іншу, з урахуванням соціальної ситуації, перспектив діяльності, передбачення можливих результатів тощо. Водночас, усвідомленість саморегуляції передбачає відповідальність за наслідки здійснених виборів і виконаних дій. Свобода волі, на думку автора, полягає в можливості вибору в будь-якій діяльності.

У полі нейропсихології і нейрофізіології саморегуляція розглядалася з позицій функціонування мозку як процесу, що забезпечує безперервну

© ISE NAES

регуляцію діяльності. Перегляд методологічної основи вивчення взаємозв'язку психічних функцій і мозку дало вченим поштовх до виникнення теорії системної динамічної локалізації психічних функцій [18, 86, 242, 243].

Згідно теорії П. Анохіна, у підґрунті саморегуляції лежить складна динамічна сукупність і взаємодія певних функціональних ланок, які пов'язані з різними рівнями нервової системи і приймають участь у вирішенні поставленої задачі. Поряд з цим, дослідник надає велике значення впливу зовнішніх факторів на саморегуляцію людини й вважає, що одні впливи для людини виявляються не суттєвими, а інші – викликають орієнтовну реакцію і, стають стимулом для виявлення активності. Об'єктивні умови діяльності, що впливають на суб'єкта і сприймаються ним у вигляді образу, співвідносяться з отриманою інформацією та мотиваційною установкою, що в свою чергу, дозволяє йому вибудувати план діяльності та визначити способи розв'язання проблеми і прийняти рішення про зупинку чи продовження діяльності.

О. Лурія запропонував структурно-функціональну модель мозку як субстрату психічної діяльності. Згідно цієї моделі, весь мозок можна розділити на три структурно-функціональних блоки: енергетичний, блок прийому, переробки і збереження екстероцептивної інформації та програмування, регуляції і контролю складних форм діяльності. Вчений зазначає, що будь-яка вища психічна функція реалізується при обов'язковій участі усіх трьох блоків. Кожен з блоків характеризується особливостями будови, фізіологічними принципами, які лежать в основі його роботи, і тією роллю, яку він відіграє в забезпеченні певної психічної функції. Так, за автором, перший блок – забезпечує психічну діяльність у руслі організації уваги, пам'яті, емоційного стану і свідомості вцілому, другий блок, відповідає за сприймання, переробку та збереження інформації, яка потрапляє у мозок із зовнішнього світу, третій – програмування, регуляцію і контроль за складними формами діяльності, тобто здійснює саморегуляцію.

Теорії розроблені в галузі нейропсихології стали підґрунтям досліджень проблеми саморегуляції в психології особистості. Дослідження саморегуляції,

© ІСЕ МАЕС

як психічного процесу, набули особливої актуальності у XX столітті в функціонально-психологічних та соціально-когнітивних теоріях особистості.

З теоретичних позицій R. Burns, W. James, S. Freud, K. Levin, C. Rogers, M. Rosenberg, саморегуляція включена в процес самоусвідомлення особистості: самопізнання (пізнавальний компонент), самовідношення (емоційно-ціннісний компонент) і саморегуляція (регулятивний, дієво-вольовий компонент). Побічно, автори пов'язують самоусвідомлення з різними видами «образу Я»: «Я-реальне» і «Я-ідеальне» (S. Freud, K. Levin, C. Rogers); «матеріальне Я», «соціальне Я» і «духовне Я» (W. James); «дієве Я» і «рефлексивне Я» (І. Кон, R. Burns). Досліджуючи механізми самоусвідомлення, автори вказують, що функціональною базою саморегуляції є психічні процеси, від розвитку яких залежить особливість сприймання особистістю численних «образів Я» в різноманітних ситуаціях діяльності і поведінки у різних формах взаємодії у соціумі. Поєднання цих «образів» в єдине ціле, спочатку формується у вигляді уявлення про «себе», пізніше – у понятті власного «Я» як суб'єкта, який вирізняється серед інших суб'єктів. У процесі розвитку самоусвідомлення збільшується число «образів», які інтегруються в уявлення і поняття людини про саму себе, що сприяє становленню й удосконаленню власного «образу» «Я».

На відміну від більшості гносеологічно-орієнтованих концепцій, Л. Рубінштейн розглядає саморегуляцію в контексті свідомості, як вираження відношення суб'єкта до світу, можливість самовизначення. Досліджуючи взаємозв'язок свідомості і діяльності, вчений стверджує, що свідомість як вищий психічний процес є засобом особистісної регуляції стосунків, які виникають в діяльності. Свідомість здійснює щонайменше три взаємообумовлені функції: регуляцію психічних процесів, регуляцію стосунків, регуляцію діяльності і всього життя суб'єкта.

Як специфічний вид психічної активності, процес саморегуляції досліджувався вченими в аспекті загальнотеоретичних та методологічних проблем психології, зокрема у загальній психології – К. Абульханова-

© ISE NAES

Славська, А. Брушлинський, Л. Виготський, В. Зінченко, О. Конопкін, Г. Костюк, О. Леонтьев, Б. Ломов, А. Матюшкін, Г. Нікіфоров, А. Осницький, Д. Ошанін, А. Петровський, С. Рубінштейн, О. Тихомиров, В. Шадріков, В. Чудновський та ін. Вчені стверджують, що процес саморегуляції поведінки особистості виступає невід'ємною складовою принципу єдності свідомості й діяльності, і є структурним елементом особистості та її діяльності.

Психологічні механізми саморегуляції діяльності, її структура, формування в онтогенезі, взаємозв'язок саморегуляції з продуктивністю психічних процесів і ефективністю діяльності, її місце в структурі самосвідомості висвітлені вітчизняними і зарубіжними психологами – А. Брушлінським, Л. Виготським, П. Гальперіним, Д. Ельконіним, О. Запорожцем, О. Конопкіним, О. Леонтьєвим, О. Осницьким, У. Ульенковою, Т. Шульгою, A. Bandura, J. Blok, E. Forman, C. Kopp, J. Piage та ін..

Досліджуючи рефлексію, J. Piage взаємопов'язує цей процес із саморегуляцією. Автор вважає, що суб'єкт, який має високий рівень розвитку саморегуляції, будує критерії власних оцінок, програму пошуку дій, використовує прийоми аналізу, узагальнення і абстрагування в якості засобів досягнення поставленої пізнавальної мети, тобто, виконує ті операції, які відповідають вищому ступеню розвитку інтелекту і відносяться до процесів рефлексії.

В моделі «Гіпотези граничного значення» E. Torrance, надається значна увага регулюючому компонентові. Автор стверджує, що саморегуляція виникає в процесі досягнення певної мети, при цьому, в ході реалізації цієї мети, відбувається подолання внутрішнього опору, що стає на заваді до її здійснення. E. Torrance вважає, що у підґрунті саморегуляції лежить вибір мотиву, постановка мети, організація психічних процесів в адекватну систему психічної діяльності, мобілізація психічних і фізичних можливостей під час подолання труднощів в процесі досягнення поставлених проміжних цілей та мети в цілому.

© ІСЕ НАПН

Досліджуючи вищі і нижчі психічні функції P. Janet розробив цілу ієрархічну систему різних форм поведінки від елементарних рефлекторних актів до вищих інтелектуальних дій. При цьому, на відміну від прихильників біхевіоризму, вчений вбачає взаємозв'язок поведінки особистості зі свідомістю, а не з елементарними рефлекторними актами. Вчений розвиває історичний підхід до психіки людини. На його думку, психіка є енергетичною системою, яка залежить від розвитку психічних функцій. У своїй концепції психології поведінки, у підґрунтя якої покладені категорії «активність», «діяльність», «дія», «психічна енергія», «психічне напруження», «психічні рівні», «психічний автоматизм», P. Janet особливу увагу наділяє соціальному рівню поведінки, та її похідним: волі, пам'яті, мисленню, самосвідомості. За автором, мовлення пов'язане з розвитком пам'яті і уявлень про час, мислення – з формуванням реальних дій, що функціонують у формі внутрішнього мовлення.

Праці P. Janet мали великий вплив на розвиток психології, а також на формування ідей культурно-історичної теорії Л. Виготського. У 1920-х роках Л. Виготський та його послідовники досліджуючи різні психічні процеси і довільну регуляцію дій людини визначили, що первинною проблемою є не породження дії, а «оволодіння собою». Дослідники свідчать, що в своїх розвинутих формах саморегуляція опосередкована психічними знаками і відбувається завдяки об'єднанню різноманітних психічних функцій в єдину функціональну систему, яка виконує регуляцію діяльності чи будь-якого психічного процесу. Так, Л. Виготський зазначає, що довільна саморегуляція це усвідомлена, опосередкована метою і мотивами діяльності побудова оптимальної змобілізованості і активності людини, яка буде спрямована не на зовнішній світ, а на самого себе, тобто, це цілеспрямована побудова такої організації психічних функцій, що забезпечуватиме найвищу ефективність дій [88].

На думку О. Леонтьєва, саморегуляція виступає невід'ємним компонентом поведінки і діяльності людини. Автор визначає, що з одного

© ІСЕ МАЕС

боку – психологічні передумови перетворення індивіда у особистість полягають передусім у оволодінні власною поведінкою, у становленні внутрішньої саморегуляції діяльності, а з іншого – формування саморегуляції відбувається у міру розвитку особистості і її становлення як суб'єкта власної вмотивованої діяльності [219].

У дослідженнях різних видів діяльності і поведінки, вчені процес саморегуляції розглядають як систему, у якій виділяють різні структурні компоненти: постановка проблеми, формування гіпотези, послідовна конкретизація задуму в процесі рішення [58, 250]; система суб'єктивних критеріїв успішності, контроль і оцінка реальних результатів, рішення про корекцію системи саморегулювання [251]; постановка проблеми, формування гіпотези, послідовна конкретизація задуму в процесі розв'язання [209, 281]; прийняття суб'єктом мети діяльності, модель і програма дій, оцінка результатів [304, 323]; прийняття суб'єктом мети діяльності, суб'єктивна модель значущих умов, програма виконавчих дій, система суб'єктивних критеріїв досягнення мети (критеріїв успішності), контроль і оцінка реальних результатів, рішення про корекцію системи саморегулювання [191]. Науковці зазначають, що усвідомлена саморегуляція, яка притаманна людині, як носію вищих форм психіки, є системно-організованим процесом внутрішньої психічної активності людини по ініціації, побудові, підтримці й керуванню різними видами й формами довільної активності, що безпосередньо спрямована на реалізацію досягнення прийнятих людиною цілей.

Таким чином, на тлі психологічних досліджень саморегуляція розглядається як самоуправління довільною активністю, поведінкою, вольовими діями, як планування діяльності, контроль за виконанням задля створення моделі діяльності.

Узагальнюючи теоретичний аналіз вищерозглянутих теорій стосовно проблеми саморегуляції можна зробити наступні висновки.

У полі функціонально-психологічних та когнітивних теорій, процес саморегуляції носить кільцевий характер. У її склад обов'язково входять такі

© ІСЕ НАПН

компоненти, як мета діяльності, збір і аналіз інформації про умови, в яких буде виконуватися діяльність, прийняття рішення про характер необхідних дій, для досягнення поставленої мети, визначення програми (послідовності) дій і, власне, реалізація цієї програми.

Специфічна особливість саморегуляції в аспекті нейропсихологічних теорій полягає у поєднанні її енергетичних, динамічних і змістовно-смислових аспектів. Тобто, саморегуляція є одним із рівнів регуляції активності психічних систем, які відбивають специфіку функціонування її психічних засобів відображення і моделювання дійсності, враховуючи рефлексію суб'єкта. Водночас, саморегуляція є інформаційним процесом, носіями якого виступають різноманітні психічні форми відображення дійсності. Залежно від типу діяльності і умов її виконання саморегуляція може реалізуватися різними психічними засобами.

Окрім цього, існують теорії, які пояснюючи процес саморегуляції ґрунтуються на принципові взаємодії внутрішнього та зовнішнього середовища особистості, згідно яким, саморегуляція являє собою такий варіант управління, при якому відхилення від рівня, який забезпечує нормальну життєдіяльність будь-якої фізіологічної функції або характеристик (констант) внутрішнього середовища є причиною повернення цієї функції до початкового (вихідного) рівня.

Отже, можна констатувати, що вивчення саморегуляції у різних галузях науки зумовило появу різноманітних теорій і підходів до дослідження цього явища як процесу. Узагальнюючи численні теорії і підходи щодо проблеми саморегуляції ми вважаємо, що у полі нашого дослідження розкрити сутність процесу саморегуляції дозволить вивчення трьох основних підходів, а саме: когнітивного, нейропсихологічного і суб'єктно-діяльнісного. Опрацювання соціально-когнітивного підходу щодо досліджуваної проблематики дозволить з'ясувати основні принципи і механізми саморегуляції, які виступають у ролі регулятора людського пізнання та виявити призначення когнітивних процесів у системі функціонування саморегуляції – J. Atkinson, C. Hull, W. Kohler,

E. Lowell, D. McClelland, G. Muller, H. Helmholtz, H. Heckhausen, E. Tolman та ін.. У контексті соціально-генетичного напряму передбачається дослідження саморегуляції на тлі вивчення процесів соціалізації людини, засвоєння нею соціальних норм і ролей, набуття соціальних установок і ціннісних орієнтацій (A. Bandura, J. Blok, E. Forman, S. Freud, W. James, C. Kopp, K. Levin, J. Piage та ін..).

Дослідження саморегуляції у руслі нейропсихологічного підходу, дозволить з'ясувати взаємозв'язок особливостей функціонування психічних процесів з мозковою організацією, що санкціонує значення певних регуляторних і нейродинамічних функцій у побудові загальних моделей регуляції поведінки і діяльності особистості і, у якій мірі, порушення мозкової організації впливають на функціонування саморегуляції діяльності [18, 27, 34, 190, 194, 495, 498, 511, 255, 459, 473, 502].

Вивчення саморегуляції в аспекті суб'єктно-діяльнісного підходу дозволить прояснити вплив саморегуляції на діяльність і поведінку особистості, що здійснюється через функціонування активності, самопізнання, формування особистісного «Я», мотивації, самореалізації особистісного вибору, самоконтролю, рефлексії [6, 57, 70,114, 150,159, 189, 203, 323, 320, 343, 396, 463, 539, 581].

Таким чином, в контексті нашого дослідження, ми розглянемо три принципові підходи: когнітивний, нейропсихологічний і суб'єктно-діяльнісний.

1.2. Наукові підходи до вивчення проблеми саморегуляції

Саморегуляція у контексті когнітивного підходу

Об'єктом інтересу прихильників когнітивного підходу, з одного боку, залишаються принципи та механізми управління процесом пізнання, у якому відбувається сприйняття, збереження, обробка, інтерпретація та набуття нових знань, з іншого – вивчення основоположних когнітивних процесів та відмінностей у сприйнятті, осмисленні, організації й оцінці людьми свого

© ISE NAES

досвіду (J. Atkinson, A. Bandura C. Hull, W. Kohler, E. Lowell, D. McClelland, G. Muller, H. Helmholtz, H. Heckhausen, E. Tolman та ін..). Дослідники роблять акцент на вивченні психічних процесів та свідомості, що обумовлюють поведінку чи діяльність. Такий підхід дає можливість отримати висновки про те, які психічні процеси включені у діяльність, і яким чином вони задіяні в саморегуляції діяльності.

Концептуальною ідеєю соціогенетичного підходу є положення про засвоєння людиною різних форм поведінки і діяльності відбувається шляхом научіння (A. Bandura, G. Kelly, J. Rotter, B. Skinner та ін.). Автори наголошують на взаємодії середовища, поведінки і особистісних факторів, що забезпечують когнітивний самоконтроль і самоефективність особистості у діяльності [539, 543, 641, 671].

Розглянемо основні положення когнітивного підходу для з'ясування ролі психічних процесів, свідомості й соціуму в саморегуляції поведінки та діяльності особистості.

Розвиток когнітивного руху розпочався у 60-х і 70-х рр.. минулого століття, поштовхом стали дослідження когнітивних процесів (S. Freud, W. James, C. Kopp, K. Levin, J. Piage), однак, проблема не залишається поза межею уваги дослідників і сьогодні (M. Lewis, D. Ramsay, M. Sullivan (2006); M. Martel, M. Wong, H. Fitzgerald, J. J ester, L. Puttler (2007); J. He, K. Degnan, J. McDermott, H. Henderson (2010) та ін..).

У 1958 році психолог A. Newell і програміст H. Simon висловили припущення про те, що людське пізнання можна розглядати у якості системи обробки інформації. Їх ідею розширили в своїх дослідженнях R. Lachman, G. Latham, R. Burns. Автори зазначили, що дії, в системі обробки вхідної інформації, можна описати «за допомогою деталізованої програми визначеної в термінах елементарних інформаційних процесів» [648, 566, 692]. Згідно цих досліджень, за допомогою дій кодується отримана вхідна інформація, перекодовується, приймається рішення стосовно неї, зберігається необхідна

© ISE NAES

частина в пам'яті, потім інформація декодується і перетворюється у вихідну інформацію, що дозволяє людині використовувати її в процесі діяльності.

Підґрунтям, основних положень когнітивної теорії особистості U. Neisser, F. Bartlett, A. Paivio, виступають знання. У теоретико-експериментальних дослідженнях U. Neisser, сприймання людиною оточуючого світу розглядається як активний процес, опосередкований психологічними засобами, які формуються в процесі пізнання [660]. Ці психологічні засоби U. Neisser трактує як «схему», становлення та модифікації внутрішньої структури, яка відбувається по мірі набуття людиною досвіду. На думку автора, «схема» дозволяє прийняти інформацію, опрацювати та викликати дослідницьку активність особистості [657].

F. Bartlett використовує «схему» для позначення когнітивної структури сприймання. Вчений трактує «схему» як частину перцептивного циклу, що є внутрішнім по відношенню до сприймаючого, ця «схема» модифікується з досвідом і змінюється під впливом інформації, що дозволяє активувати дослідницьку діяльність завдяки чому виникає необхідність в іншій інформації, що, в свою чергу, викликає подальші зміни «схеми». На думку автора «схеми» включені як в обробку отриманої інформації так і в утримання у пам'яті інформації з минулого досвіду, що дозволяє людині її використовувати в процесі життєдіяльності [554].

Згідно теорії подвійного кодування A. Pavio когнітивний розвиток особистості побудований на процесах спостереження, мовленнєвого обґрунтування, оперантного научіння і наслідування. За вченим, когнітивний розвиток включає в себе вироблення когнітивних репрезентацій і процесів, починаючи від невербальної основи до систем подвійного кодування, що передбачають мову. Основними положеннями теорії подвійного кодування A. Pavio виступили наступні: а) розвиток подвійного кодування формується на сприйманні конкретних подій та розумінні взаємозв'язку між ними, невербальні репрезентації та образи, які засвоюються дитиною в ході спостереження відбиваються в її поведінці; б) образи предметів формуються,

© ІСНЕ НАПН

на основі мови, що функціонально пов'язана з подвійним кодуванням і необхідна для формування референтних зв'язків (дитина починає називати і описувати предмети без наочного підтвердження коли сформований образ предмета); в) формування образного плану; г) засвоєння термінологічних слів, розширення взаємозв'язків між словами у міру їх використання, розвиток мовлення; д) формування абстрактних вербальних навичок, завдяки чому мова стає вільною від впливу ситуативного контексту і образів [660]. Тобто, за автором, обробка візуальної і вербальної інформації вимагає наявності різних систем. Ці системи створюють самостійні репрезентації (вербальні і візуальні коди) і передбачають наступні етапи: первісна сенсорна обробка інформації; збереження її у довгостроковій пам'яті; асоціативний рівень; референційний рівень, що передбачає взаємодію вербальної і візуальної систем і виражається в «референціях». Візуальний код забезпечує вирішення швидкоплинних завдань у просторовому плані, а вербальний код – вирішення абстрактних завдань, що розгортаються в часі.

В полі когнітивного руху R. Solso вважав за необхідність повернення до когнітивної сторони психічного. Вчений відзначав, що когнітивна психологія охоплює весь діапазон психічних процесів (відчуття, сприймання, впізнавання образів, увагу, навчання, пам'ять, формування понять, уяву, мислення, запам'ятовування, мову, емоції тощо, а також різні сфери поведінки). На думку R. Solso, головним виступає те як людина переробляє інформацію, що надходить до її психіки. Він пропонує свою модель переробки інформації, в якій процес пізнання можна розкласти на низку послідовних етапів, на кожному з яких відбуваються унікальні операції, що виконуються стосовно вхідної інформації: зовнішні стимули перетворюються у значущі символи (внутрішні репрезентації), енергія від зовнішнього стимулу перетворюється в енергію нервову, а далі формується «внутрішня репрезентація» об'єкта, що сприймається.

Теорія G. Allport становить собою поєднання гуманістичних та індивідуальних підходів до вивчення особистості. Її особливість вбачається у

© ІСЕ НАПН

тому, що ця теорія націлена на психічно здорового індивідуума, який активно прагне до своїх свідомо поставлених цілей. Вчений вводить поняття «риса», «риса-мотив», «риса-інтерес», тобто це ті мотиви, які спрямовують поведінку у даний момент, однак, у ході розвитку людини вони трансформуються і змінюються. G. Allport виділяє два типи рис: основні та інструментальні – основні риси стимулюють поведінку людини, а інструментальні моделюють та удосконалюють її. До рис, які моделюють особистість відносяться наступні: активна позиція щодо дійсності; доступність досвіду для розуміння дійсності (здатність бачити реальні події власного життя, не застосовуючи психологічного захисту); самопізнання; здатність до абстракції; постійний процес індивідуалізації тощо. На тлі цієї теорії K. Ablard наділяє невротичну особистість наступними рисами: пасивна позиція щодо оточуючої дійсності; застосування різних видів психологічного захисту – витіснення, сублімації, проекції, заміщення; хибне сприймання подій і явищ; обмеженість мислення; «закляклість» розвитку [528].

Теорія особистості, розкрита P. Janet, в психології трактується як «психологія образу дії». За автором, розвиток психічних процесів впливає на формування дій людини, тобто процеси сприймання, мислення, пам'яті та інші виступають регуляторними механізмами дій людини в поведінці чи діяльності. На думку вченого, психічний розвиток людини формується під час засвоєння дій у співпраці з іншими, а потім – у самостійній діяльності, яка проходить три етапи: а) внутрішня підготовка до дії; б) виникнення зусилля до її здійснення дії; в) завершення дії. Психічні процеси ж регулюють дії від першого до останнього етапу. P. Janet стверджує, що перехід від нижчого рівня дій до вищого здійснюється за допомогою мови, яка опосередковує процеси регуляції, формує довільність діяльності, тобто здатність до саморегуляції. І саме ця здатність є найвищим критерієм розвитку особистості [664].

Таким чином, на тлі когнітивного підходу в основі досліджень лежать психічні процеси, які включаються у процес переробки інформації, що

© ELSEVIER

надходить до психіки людини. Сприймання нової інформації спонукає до дії, після засвоєння дії відбувається самостійне її здійснення, що і супроводжує вищий рівень психічного розвитку особистості. Водночас, психічні процеси регулюють виконання дії забезпечуючи саморегуляцію за перебігом діяльності і поведінки.

У полі соціогенетичної теорії, головним джерелом розвитку особистості, G. Kelly вважає соціальне оточення. Водночас, автор надає значну увагу інтелектуальним процесам у формуванні поведінки особистості. Вчений виділяє поняття «конструкт», яке трактує як особливі пізнавальні процеси. G. Kelly створює структуру конструкта, в якій кожен конструкт має два полюси (дихотомія) і людина вибирає той полюс, який володіє кращою прогностичною цінністю, перспективністю результатів. Під впливом досвіду всі конструкти змінюються, удосконалюються, що і відбивається на розвитку особистості. На думку автора, в особистості домінує переважно свідомий «конструкт», неусвідомлене може відноситися лише до віддалених конструктів.

Залучаючи до конструктивної сфери волю, як ланку регуляції поведінки і діяльності, G. Kelly свідчить, що особистість має обмежену свободу волі, тобто конструктивна система, що сформувалася у людини протягом життя, містить у собі певні обмеження (правила), але у будь-якій ситуації людина спроможна на основі цих правил сконструювати альтернативну модель [641]. Внутрішній світ людини суб'єктивний і є, на думку автора, його власним породженням. Кожна людина сприймає і інтерпретує зовнішню реальність через власний внутрішній світ засобами власних конструктів, які вчений розділяє на два блоки: «ядерні» конструкти (знаходиться в постійному фокусі оперативної свідомості) і периферичні конструкти. Цілісні властивості особистості виступають як результат спільного функціонування обох блоків.

Американський вчений C. Hull є засновником психофізіологічної теорії научіння, яка пояснює набуття і удосконалення життєвого досвіду людини. Підґрунтям теорії є низка (16) постулатів, які виведені на основі знань про

© ІСНЕ МАЕО

фізіологію організму і мозку. Автор стверджує, що живий організм є саморегульованою системою зі специфічними механізмами регуляції поведінки і генетико-біологічної регуляції. Ці механізми (в основному вроджені) слугують для підтримки оптимальних умов фізичної і біохімічної рівноваги в організмі, гомеостазу і включаються у дію тоді, коли рівновага порушена [466].

Ідеєю позитивних та негативних підкріплень тієї чи іншої реакції індивіда, в якості необхідного чинника формування його поведінки, пронизана теорія оперантного научіння B. Skinner, в якій автор наголошує на взаємозв'язку між поведінкою та середовищем і вважає, що підґрунтям отримання індивідуального досвіду, нових моделей поведінки є умовно-рефлекторне навчання на основі вікарного та оперантного научіння. Дослідник свідчить, що процес оперантної поведінки складається з поведінкових актів (оперантів) і регулюється за допомогою зовнішнього контролю. Відповідно його теорії, оперантом може бути будь-яка зміна середовища в результаті будь-якого моторного акта. B. Skinner доводить, що особистість намагається здійснювати ті поведінкові акти, які схвалюються і уникає тих, які піддаються покаранню. На думку автора, людині притаманний маніпулятивний контроль, який є необхідною умовою для створення поведінкового алгоритму, що включає ті чи інші навички, уміння та набутий досвід. Вчений стверджує, що в результаті визначеної системи схвалень і покарань людина набуває нових соціальних навичок і якостей. В процесі життєдіяльності людина діє у відповідності до засвоєних оперантів поведінки. Узагальнюючи дослідження автор підсумовує, що насамперед, особистість є продуктом научіння, а її якості є не що інше як узагальнені поведінкові рефлекси і соціальні навички. Поряд з цим B. Skinner наголошує на зовнішньому контролю, який виокремлює як регулятор поведінки, надаючи йому перевагу над внутрішнім.

Отже, в розробленій концепції соціального научіння головним постулатом виступає поведінка особистості, яка формується під впливом

© ІСЕ НАПН

зовнішнього середовища чи інших значущих людей, які виступають для конкретної особистості в якості моделі (зразка).

Продовжуючи досліджувати становлення особистості в руслі соціального научіння A. Bandura наголошує, що особистість характеризується її поведінкою та індивідуальними характеристиками, особливо – мисленням. Розвиток особистості знаходиться під впливом навколишнього середовища і може бути саморегульований [538, 543, 546].

Згідно теорії A. Bandura особистість може навчитися, спостерігаючи за діями іншої особистості, тобто мислячи і пізнаючи. Поряд з пізнанням автор надає значну роль підкріпленню (для того щоб людина впевнилася у своїх намірах вона повинна мати уявлення про зв'язок між діями і їх наслідками). Вчений зазначає, що не зовнішнє середовище само по собі визначає діяльність людини, а сприйняття людини є одним із факторів, які впливають на її поведінку і діяльність. Дослідник розкриває циклічний процес діяльність-поведінка, якості особистості і оточуюче середовище наступним чином: оточуюче середовище впливає на поведінку особистості і частково визначає її мислення, поведінка допомагає сформувати оточуюче середовище людини і впливає на її мисленнєвий процес, мислення частково визначає поведінку і на закінчення циклу особистість впливає на оточення. Таким чином, A. Bandura стверджує, що будь-який чинник з цієї тріади – поведінка, особистість і оточуюче середовище, в результаті випадкової непередбачуваної події може змінитися у будь-який момент і людина, завдяки саморегуляції, теж може змінюватися.

Поряд з цим, A. Bandura досліджує систему «Я», що діє на основі набору когнітивних структур, які включають сприймання, оцінку і регуляцію поведінки. Система «Я» дозволяє людині бачити і виражати в символах свою поведінку, а також оцінювати її на основі образу поведінки, який був здобутий досвідом та передбачувати майбутні результати. На думку автора, когнітивні процеси є підґрунтям для формування самоуправління,

© ІСНІ МАПО

самоефективності і саморегуляції, які є найважливішими внутрішніми чинниками людської поведінки і діяльності [546].

Дослідник виділяє дві групи взаємопов'язаних чинників саморегуляції: зовнішні і внутрішні. Під зовнішніми чинниками A. Bandura розуміє стандарти, на основі яких людина може оцінювати власну поведінку і діяльність (явища оточуючого середовища взаємодіють із властивостями особистості і формують індивідуальні стандарти оцінки). Крім цього, до зовнішніх факторів саморегуляції автор відносить підкріплення людської діяльності (матеріальна підтримка, схвалення, заохочення тощо, внутрішнє задоволення). До внутрішніх факторів саморегуляції належать: самоспостереження, процес винесення рішення і активна реакція на себе. На думку вченого, самоспостереження, є не що інше як контроль за власними діями. Процес винесення рішення допомагає регулювати діяльність і поведінку за допомогою мислення, на основі цілей, які перед собою ставить людина (цей процес залежить від особистісних стандартів, зразків, цінностей та уявного результату). Третій чинник саморегуляції – активна реакція на себе, яка трактується як позитивні чи негативні емоції і, які визначаються в залежності від того наскільки поведінка чи діяльність людини відповідає особистісним стандартам та включенням внутрішніх санкцій (внутрішній контроль). Саморегулятивні функції діють не автоматично, а тільки тоді коли вони активні. Ці функції саморегуляції, вчений назвав вибірковим включенням (те що людина вважає доречним в одній ситуації, в іншій – недоречно), а саморегулятивні здатності людини співвідносить із її самооцінкою і оточуючим середовищем. Ще одним саморегулятивним механізмом поведінки A. Bandura визначає відключення внутрішнього контролю, що дозволяє людині виконати ті дії, які засуджуються соціумом, але відповідають її внутрішнім стандартам [543].

Таким чином, у соціально-когнітивній теорії А. Бандури визначним положенням є поведінка (діяльність) людини як продукт подій довкілля, поведінки інших і її особистісних властивостей. Автор свідчить, що людина

© НУБіП України

має обмежену здатність до саморегуляції і може використовувати для цього як зовнішні так і внутрішні чинники. Зовнішні чинники дають стандарти для оцінки власної поведінки чи діяльності. Внутрішні чинники саморегуляції складаються із самоспостереження, процесу винесення рішення і реакції на себе. Процес саморегуляції специфічний і передбачає взаємодію цих двох чинників засобами внутрішнього контролю.

В полі теорії установки, досліджуючи проблему саморегуляції Д. Узнадзе припускає, що поведінка особистості може мати два рівні – імпульсивний і регульований свідомістю. В першому випадку спрямованість поведінки визначається установкою, яка виникає при взаємодії потреб особистості і ситуації, у якій вони актуалізуються. На регулятивному рівні, людина може взяти на себе відповідальність (завдяки механізму об'єктивації людина протиставляє себе зовнішньому оточенню, усвідомлює реальну дійсність і об'єктивує власну поведінку), тобто мова йде про саморегуляцію. Однією із важливих характеристик саморегуляції є відповідальність, завдяки якій людина характеризується як суб'єкт волі і може бути вище своїх потреб. У саморегулятивному механізмі Д. Узнадзе важливе значення надає мотивації, яка спрямовує діяльність і відповідає головній установці особистості. Вчений стверджує, що визначення мети діяльності відбувається у двох напрямах: а) вибір, який відповідає інтелектуальному акту і відбувається на основі особистісних цінностей для даного суб'єкта; б) вольова мотивація (здатність особистості підкорити свою активність не тільки особистісним цінностям, але й об'єктивній необхідності) [450].

Продовжуючи дослідження в руслі теорій соціального научіння J. Rotter, розглядає саморегуляцію в аспекті формування поведінки особистості у взаємозв'язку з поняттями «поведінковий потенціал», «очікування», «підкріплення», «цінність підкріплення», «психологічна ситуація», «локус контролю». В контексті теорії, цінність підкріплення автор пов'язує з мотивацією, очікування, тобто з пізнавальними процесами, а «локус контролю» – з саморегуляцією.

© ІСЕ НАПН

Базовим поняттям у теорії J. Rotter є інтернально-екстернальний «локус контролю», який ґрунтується на двох основних положеннях: локалізація контролю над суттєвими для особистості подіями (екстернальна і інтернальна); локус контролю, характерний для певної особистості, над ситуативний і універсальний (один і той же тип контролю характеризує поведінку особистості як у випадку невдачі, так і у випадку досягнення). Дослідник ототожнює «локус контролю» з саморегуляцію особистісної активності людини, яка виступає об'єктом її діяльності. Екстернальність і інтернальність є конструктами, де екстернальність регулюється зовнішніми, соціальними чинниками, а інтернальність – внутрішніми [671].

Таким чином, в межах когнітивного підходу, особистість визначається як система соціальних навиків, умовних рефлексів, когнітивних та внутрішніх факторів – самоефективності, саморегуляції, суб'єктивної значущості і доступності. Основні постулатами цього підходу є, по-перше, поведінка людини, яка визначається як соціальні стимул-реакцій, які її викликають та підкріплюючі наслідки, які зберігають її. Внутрішнім стержнем є самостійні пізнавальні процеси, феномени научіння, що набуваються в результаті досвіду і можуть формуватися шляхом спостереження за поведінкою інших людей, її наслідками, в яких безперечну роль відіграють процеси уваги, збереження, моторно-репродуктивні та мотиваційні. По-друге, підкріплення у научінні через спостереження та непряме підкріплення (покарання і заохочення – регулює дії інших і відіграє значну роль в регуляції власних дій). По-третє, самопідкріплення (регуляція поведінки засобами самопідкріплення), саморегуляція (самопідкріплення, самооцінка, самовідповідь) і самоефективність (визначає можливі вибори для людини в діяльності, зусилля, які потрібно докласти для подолання труднощів, наполегливість).

Таким чином, узагальнюючи висновки зроблені в ході аналізу когнітивного підходу можна стверджувати, що діяльність і поведінка особистості удосконалюється засобами наслідування через спостереження та самоспостереження, водночас значну у цьому відіграє научіння.

© ІСНІ МАЕС

Іншою характерною тезою даного підходу є унікальна здатність людини до саморегуляції. Влаштовуючи своє безпосереднє оточення, забезпечуючи когнітивну підтримку і усвідомлюючи наслідки власних дій, людина здатна впливати на свою поведінку (діяльність), причому функції саморегуляції створюються і підтримуються впливом оточення. Тобто, вони спочатку мають зовнішнє походження, потім формується внутрішня регуляція, яка скеровує діяльність людини. Засобами вербальних і образних репрезентацій особистість виробляє і зберігає досвід так, щоб він слугував орієнтиром для майбутньої діяльності. Здатність моделювати образи бажаних майбутніх результатів сприяє формуванню певних альтернатив, які спрямовані на досягнення поставленої мети. Використовуючи здатність до оперування символами, особистість розв'язує проблему не повертаючись до проб і помилок, передбачає вірогідні наслідки дій і відповідно змінює модель власної поведінки (діяльності), тобто саморегулює її.

© ISE NAES

Саморегуляція у контексті нейропсихологічного підходу

Вивчаючи психологічні механізми саморегуляції необхідно, насамперед, висвітлити її нейропсихологічну основу, що дозволить пояснити особливості функціонування психічних процесів залежно від мозкової організації та в якій мірі коркові порушення впливають на функціонування саморегуляції діяльності.

Проблема взаємозв'язку психічних процесів, у тому числі, саморегуляції і мозку поставала ще в працях Гіпократа, Галена. В кінці XIX на початку XX ст., розв'язання цієї проблеми було відбито у дослідженнях представників вузького локалізаціонізму (F. Allport, G. Kelly, K. Kleiman) і анти локалізаціонізму (F. Goltz, K. Goldstein).

Згідно концепції локалізаціонізму, кожна психічна функція «прив'язана» до певної частини мозку. Представники найдавнішого напрямку – вузького локалізаціонізму – розглядали психічні функції як єдині психічні здібності, що не можна розділити на окремі компоненти. Автори

стверджують, що ушкодження певного «центру» у корі півкуль мозку веде до випадання певної психічної функції. У цьому контексті F. Gall розробив френологічну карту мозку. Автор висунув передбачення, що кора головного мозку складається із низки центрів, у кожному з яких локалізована певна здібність людини до музики, науки, поезії, живопису, хоробрості тощо. На думку вченого, чим більше розвинений певний центр мозку тим більш розвинена і конкретна здібність, яка прив'язана до цього центру, що відбивається на конфігурації черепа й дозволяє скласти, за допомогою певних вимірів, френологічну карту, яка й визначає майбутні таланти дитини. Подібні погляди були у K. Kleiman. Вчений розробив локалізаційну карту мозку, що являла собою логічне завершення ідеї вузького локалізаціонізму. Сутність дослідження полягало у тому, що робота кори великих півкуль є сукупністю різних центрів психічних здібностей.

Таким чином, метою локалізаціонізму була спроба прив'язати конкретну функцію до відповідної частини мозку, але, на жаль, в основі цієї теорії не було серйозних наукових досліджень, тому вона піддалася обґрунтованій критиці. Крім того, F. Gall не мав у своєму розпорядженні відповідних методів оцінки розумових здібностей і численні його висновки ґрунтувалися на вимірі черепа окремих людей. Тому впродовж тривалого періоду ідея зв'язку окремої функції з конкретною ділянкою мозку – вважалася помилковою. Тим паче, іншими вченими були отримані дані, які свідчили, що різноманітні порушення психічних процесів часто пов'язані з ушкодженням одних і тих же мозкових структур, і навпаки, ушкодження одних і тих же частин мозку, у певних випадках, можуть призвести до різноманітних порушень. Наявність різних припущень спровокувало появу альтернативної гіпотези – антилокалізаціонізму, у якій провідною ідеєю був взаємозв'язок окремих психічних функцій з діяльністю всього мозку. Згідно цієї гіпотези, між різними частинами мозку існують певні зв'язки, які забезпечують функціонування окремих психічних процесів.

© ISE NAES

Антилокалізаціоністи вважали мозок єдиним цілим і недиференційованим, робота якого в рівній мірі обумовлює функціонування всіх психічних процесів (M. Flourens, K. Goldstein, F. Goltz, K. Lashley та ін.). Дослідники припустили, що всі психічні функції є неподільними, тому ураження будь-якої ділянки мозку призводить до загального зниження психічних функцій. Ступінь такого зниження буде залежати від обсягу ушкодженого мозку. Зокрема, F. Goltz вважав, що ушкодження мозку призводить до зниження інтелекту, що впливає на функціонування всіх інших психічних функцій. Такої думки дотримувався і K. Goldstein, вчений наголошував, що ураження певної ділянки мозку спричиняє загальне погіршення відповідної функції. Тобто, на думку авторів, ступінь порушення психічної функції не залежить від місця пошкодження мозку, а визначається тією ділянкою мозку, яка була ушкодженою.

Як стверджував M. Flourens, мозок не можна поділити на окремі частини. Вчений розглядав мозок як єдине ціле, а психіку – як продукт мозку. Фізіолог виявив, що часткове ушкодження кори не впливає на поведінку і, що лише видалення всього мозку призведе до порушення таких вищих психічних процесів як сприймання та регуляція довільних рухів. Дослідження M. Flourens продовжив K. Lashley. Психофізіолог довів, що ступінь порушення психічних функцій залежить не від локалізації осередку ураження, а від маси ушкодженого мозку. Вчений підсумовує, що ексцеси функцій не залежить від місця ушкодження мозку, хоча і пропорційні величині ушкодження, але, водночас, мають можливості компенсації [705].

Таким чином, аналіз досліджень в межах антилокалізаціонізму дозволяє окреслити головні методологічні положення цієї теорії: психічну функцію не можна розкласти на компоненти психічних здібностей; локалізація функцій є не що інше як співвідношення психічного і морфологічного; мозок є єдиним цілим, рівноцінним і рівнозначним для всіх психічних функцій у всіх своїх частинах; психічна функція рівномірно пов’язана зі всім мозком.

© ІСНЕ НАПН

Опонентом теорій як вузького локалізаціонізму, так і антилокалізаціонізму став J. Jackson, який висунув гіпотезу щодо мозкової організації складних форм психічних процесів, до яких необхідно підходити з позиції рівня їх побудови і запропонував ієрархічний підхід розвитку нервових центрів. Дослідник намагався поєднати обидва підходи, що призвело появу еклектичної концепції. Послідовники цієї концепції вважали, що локалізуватися в певних частинах можуть лише відносно елементарні сенсорні чи моторні функції, проте вищі психічні функції взаємопов'язані з мозком рівномірно.

Кім цих концепцій, існувала і відверто ідеалістична концепція, яка заперечувала можливість зв'язку мозку і психіки (H. Helmholtz, C. Sherrington, E. Adrian) [502]. Однак, ні один із розглянутих напрямів дослідження не дозволяв виявити достовірні механізми психічної діяльності людини. Для розв'язання даної проблеми необхідно було переглянути методологічну основу вивчення взаємозв'язку психічних функцій і мозку, що дало поштовх до виникнення теорії системної динамічної локалізації психічних функцій [18, 92, 232, 255].

У дослідженнях Л. Виготського, О. Лурії відбито інший напрям щодо інтерпретації понять «функція», «локалізація», «симптом». Л. Виготський ввів поняття «вищі психічні функції», яке пізніше деталізував О. Лурія. Під вищими психічними функціями, Л. Виготський розуміє складну форму усвідомленої психічної діяльності, яка здійснюється на підґрунті відповідних мотивів, керована відповідною метою та програмою і підкорюється всім закономірностям психічної діяльності [92, 255]. Психічна функція, на думку вченого, це система, яка має складну психічну будову і у механізм якої залучені психологічні компоненти. Водночас, ця система взаємопов'язана із усіма зонами мозку, функціонування яких залежить одна від одної і, кожна з яких, забезпечує діяльність складних психічних процесів [92, 96, 256, 257].

Так, досліджуючи локалізацію вищих психічних функцій Л. Виготський визначає три основні теоретичні положення:

© ІСНЕ НАПН

- кожна специфічна функція завжди являє собою продукт інтегральної діяльності чітко диференційованих, ієрархічно пов'язаних між собою центрів, які є підґрунтям принципу системної побудови вищих психічних функцій;

- хромогенна локалізація функцій, тобто можливість зміни будови і локалізації функцій в онтогенезі і можливість їх функціонування на різних рівнях у актуалгенезі;

- соціальний ґенез і опосередкована будова вищих психічних функцій (локалізаційний принцип мозку людини відноситься до специфічних долів мозку і специфічних видів діяльності (мислення, мова, пізнання, дії) [94].

Таким чином, Л. Виготський довів, що специфічні функції особистості набуваються у соціальному досвіді, в процесі свого формування вони змінюють свою функціональну структуру і мозкову організацію. Одночасно змінюється і їх залежність від біологічно вроджених механізмів (якщо спочатку функції визначаються біологічними механізмами, то пізніше – вони обумовлюють ці біологічні механізми). Водночас, особливу роль вчений відводить саморегуляції, називаючи її «самоорганізацією у розвитку понять» [96, 97]. Науковець визнає, що саморегуляція, є психічним утворенням, яке опосередковане розумовими процесами.

Дослідження функцій і їх локалізації було предметом видатного фізіолога П. Анохіна. На думку автора, у центральній нервовій системі результат дії представлений у вигляді своєрідної нервової моделі, яка названа П. Анохіним «акцептором результату дії» (мета, на яку спрямована дія). Вчений з'ясовує, що акцептор і програма дії, які усвідомлені людиною є основою безпосереднього виконання діяльності. Водночас, ця діяльність має бути зумовлена вольовим зусиллям та інформацією про виконання поставленої мети. Інформація про результат дії має характер зворотного зв'язку (зворотної аферентації) і спрямована на формування установки по відношенню до виконуваної дії. Оскільки, отримання інформації невід'ємно пов'язане з емоційною сферою, виникають певні установки, які впливають на

© ІСНЕ НАЕС

характер дії: позитивні – сприяють завершенню дії, негативні – внесенню коректив, тобто, мова йде про саморегуляцію [18].

Згідно цієї теорії, «функція» постає у вигляді функціональної системи, яка спрямована на здійснення поставленої задачі. Підґрунтям такої системи є складна динамічна сукупність і взаємодія усіх необхідних психічних ланок, які розміщені на різних рівнях нервової організації і можуть приймати участь у здійсненні пристосувальної задачі (в той час, як сама задача залишається незмінною). Поряд з цим, П. Анохін надає велике значення впливу зовнішніх факторів на саморегуляцію людини, які називає «обстановочною аферентацією». Стосовно саморегуляції автор зазначає, що одні впливи для людини не суттєві, а інші – викликають орієнтовну реакцію і є стимулом для виявлення активності. Об'єкти і умови діяльності, що впливають на людину, сприймаються нею у вигляді образу, який співвідноситься з інформацією в пам'яті та мотиваційною установкою, що в свою чергу, дозволяє людині побудувати план діяльності та визначити способи розв'язання проблеми, звірити результат з образом і прийняти рішення про завершення чи продовження діяльності.

Вивчаючи поняття «симптом», О. Лурія розробив основний метод нейропсихології – метод синдромного аналізу. У підґрунті цього методу лежить принцип подвійної дисоціації (будь-яке ураження коркового осередку буде впливати на протікання одних психічних процесів, порушуючи їх, але залишаючи збереженими інші). Дослідження синдромного аналізу дало поштовх вченому вивчити структуру психічних процесів, у тому числі і саморегуляцію, і віднести їх до певних блоків мозку [255].

Розв'язання цієї проблеми О. Лурія відобразив в теорії системної динамічної локалізації вищих психічних функцій, в якій визначив її головні положення: кожна психічна функція являє собою складну функціональну систему і забезпечується мозком як єдиним цілим, при цьому різні мозкові структури відіграють свою специфічну роль у реалізації конкретної функції; різні елементи функціональної системи можуть знаходитися у достатньо

© ІСНІ НАПН

віддалених один від одного частинах мозку і при необхідності заміщувати один одного; при ушкодженні певної частини мозку виникає «первинний» дефект (порушення певного фізіологічного принципу роботи, який властивий даній мозковій структурі) і як результат, при ушкодженні загальної ланки, яка входить в різні функціональні системи, – можуть виникати «вторинні» дефекти. Автор зазначає, що психічні функції людини необхідно розглядати як складні системні утворення, які формуються під час життя, є довільними і опосередкованими, насамперед, мовою.

У своїй концепції О. Лурія, запропонував структурно-функціональну модель мозку у якості субстрату психічної діяльності. Згідно цієї моделі, весь мозок можна розділити на три структурно-функціональних блоки: енергетичний, блок прийому, переробки і збереження екстероцептивної інформації та блок програмування, регуляції і контролю складних форм діяльності. Вчений свідчить, що енергетичний блок підтримує тонус кори і відповідає, щоб процеси отримання і переробки інформації та формування програми і контролю за виконанням, відбувалися успішно. В результаті ураження цього блоку знижується продуктивність усіх вищих психічних функцій (у першу чергу – мимовільної уваги і пам'яті), порушується активність, сон. Блок прийому, переробки і збереження екстероцептивної інформації забезпечує сам процес сприймання, переробки і збереження інформації, яка доходить до людини із зовнішнього світу (від апаратів її власного тіла)). У разі ушкодження цього блоку з'являються порушення орієнтування у просторі. Блок програмування, регуляції і контролю складних форм діяльності виробляє програми діяльності, забезпечує і регулює їхню реалізацію, бере участь у контролі за їхнім успішним виконанням. Ураження цього блоку призводить до порушення програми виконуваної діяльності, регуляції та контролю за її виконанням, корекції помилок тощо [255, 256].

Психолог стверджує, що будь-яка вища психічна функція відбувається при обов'язковій участі усіх трьох блоків. Кожен із блоків характеризується особливостями будови, фізіологічними принципами, які лежать в основі його

© ІСНЕ НАПН

роботи, і тією роллю, яку він відіграє у забезпеченні психічних функцій. Отже, за вченим, перший блок мозку забезпечує психічну діяльність, у першу чергу в організації уваги, пам'яті, емоційного стану і свідомості в цілому. Крім того, перший блок мозку бере участь у регуляції емоційних і мотиваційних станів особистості, сприймає і переробляє різноманітну інтероцептивну інформацію (про стан внутрішніх органів і регулює ці стани). Другий блок відіграє роль у сприйманні зорової, слухової і тактильної інформації, переробляє або «кодує» її і зберігає у пам'яті отриманий досвід. Третій блок – блок програмування, регуляції і контролю складних форм діяльності, відіграє вирішальну роль у створенні намірів, формуванні програми дій, її реалізації та контролю за нею. Тобто, можна стверджувати, що саме третій блок приймає найбільшу участь у формуванні саморегуляції.

О. Лурія довів, що порушення довільних дій найбільше виражене при ураженні «блоку програмування» і «енергетичного блоку» мозку. У першому випадку, порушуються довільні компоненти особистості (програмування діяльності (поведінки), цілепокладання, довільна регуляція психічних процесів, мовленнєвий контроль, самооцінка, самоконтроль і корекція діяльності). У другому, – в більшій мірі, спостерігається емоційна і мотиваційна патологія (неадекватність емоцій, розгальмування елементарних потреб, неадекватна мотивація тощо). Як зазначає вчений, ушкодження різних психічних функцій виявляється у порушенні свідомого контролю за протіканням тієї чи іншої діяльності.

Функціональна структура мозкових конструкцій висвітлена у працях І. Філімонова, М. Фіршмана. Вчені висунули гіпотезу про те, що немає таких утворень центрального нервового апарату, які б мали тільки одну вузько обмежену функцію. Тобто, при певних умовах ці утворення можуть включатися в інші функціональні системи й приймати участь у розв'язанні певних задач. М. Фіршман зазначає, що ушкодження цих утворень призводить до зниження пізнавальної активності суб'єкта та викривлення програми і реалізації діяльності в цілому [459].

© ІСНІ МАЕС

Сучасні уявлення про основні принципи організації мозку як субстрату психіки висвітлені у дослідженні Є. Хомської. Дослідниця обґрунтовує два основних принципи теорії локалізації вищих психічних функцій: принцип системної локалізації функцій і принцип динамічної локалізації функцій. За вченою, довільна регуляція вищих психічних функцій є однією з форм динамічної організації психічної діяльності, що свідчить про можливість усвідомленого управління складними її формами при наявності програми дій та постійного контролю. Є. Хомська переконливо доводить, що довільний контроль за вищими психічними функціями пов'язаний з третім структурно-функціональним блоком мозку – програмування і контролю. Тому при ураженні саме цього блоку мозку спостерігається порушення довільної регуляції не тільки окремих видів психічної діяльності, але і психічної діяльності в цілому. Під психічною діяльністю дослідниця розуміє мисленнєвий процес, який спрямований на розв'язання певної задачі: формування мотиву і постановки мети, попереднє орієнтування в умовах задачі, формування програми дій і визначення способів її розв'язування (тобто стадія вироблення загальної стратегії її розв'язання), безпосереднє виконання і контроль за проміжними та кінцевими результатами. На думку Є. Хомської, саме порушення психічної діяльності поширюється на протікання пізнавальних процесів, які обумовлюють цю діяльність [467, 469].

Таким чином, теоретичний аналіз досліджень в полі нейропсихології дозволяє виокремити наступні похідні означених теорій, а саме: організація структур мозку і взаємозв'язок між окремими його частинами значно складніший і багатогранніший; конкретні частини мозку безпосередньо пов'язані з конкретними органами відчуттів, а також реалізацією здібностей, які притаманні людині; усі частини мозку, в певній мірі, взаємопов'язані з іншими відділами мозку, які забезпечують реалізацію того чи іншого психічного процесу у повному обсязі. Отже, можна стверджувати, що взаємозв'язок вищих психічних функцій і мозкового субстрату сприяє

© ГДПУ ІМАТО

формуванню стійких намірів, які визначають усвідомлену діяльність і обумовлюють порівняно складні програми діяльності та їх регулювання.

Розглядаючи взаємодію блоків мозку і психічну діяльність в аспекті саморегуляції слід визнати, що перший блок бере участь в формуванні мотивів будь-якої усвідомленої діяльності, другий – забезпечує операційну сторону діяльності, третій – відповідає за програмування та контроль діяльності. Водночас, порушення будь-якого блоку мозку понижує функціонування саморегуляції, що викривляє протікання будь-якої діяльності.

Таким чином, теоретичний аналіз проблеми саморегуляції в межах нейропсихологічного підходу дозволяє зробити наступні висновки.

Згідно концепції «вузького локалізаціонізму», кожна вища психічна функція розуміється як цілісна «психічна здатність», пов'язана з роботою тільки однієї частини мозку.

В теорії «антилокалізаціонізму», мозок, як субстрат психічних процесів, є недиференційованим цілим, всі відділи якого в рівній мірі забезпечують реалізацію будь-якої психічної здатності, а наслідки локальних уражень мозку залежать не від локалізації осередку ураження, а лише від об'єму ураженої частини мозку.

Розроблена О. Лурією теорія системної динамічної локалізації вищих психічних функцій, та більш широко досліджена його послідовниками, сприяла новому розв'язанню проблеми. Згідно цієї концепції мозок має три функціональних блоки: а) енергетичний, який відповідає за процеси неспецифічної активації, тобто забезпечує активаційні компоненти будь-якої психічної діяльності; б) інформаційний, який відповідає за процеси прийому і переробки зовнішньої інформації і забезпечує інформаційні компоненти діяльності (орієнтація у внутрішньому та зовнішньому просторі); в) регуляторний, який відповідає за процеси управління певними видами психічної діяльності, програмування діяльності і поведінки в цілому) [255].

Головна аксіома нейропсихологічної теорії розкриває, що будь-яка складна психічна діяльність спочатку носить розгорнутий характер, а в

© ІСНІ МАЕС

процесі розвитку змінюється не тільки функціональна структура психічних функцій, але й організація мозкових ланок, які відповідають за реалізацію цих функцій. Тобто, підхід до розвитку таких психічних процесів, як довільне запам'ятовування, абстрактне мислення, саморегуляція, знаходить своє розв'язання в принципах мозкової організації.

Ушкодження будь-яких блоків мозку спотворює функціонування психічних функцій, які обумовлюють діяльність, і витікає у порушенні контролю за її здійсненням.

Саморегуляція у контексті суб'єктно-діяльнісного підходу

Різноманіття поглядів на суть процесу саморегуляції та його визначення засвідчує, що саморегуляція це процес багатовимірний, специфічний за своєю структурою і умовами формування. Сформована система саморегуляції опосередкована психічними механізмами і відбувається завдяки об'єднанню різноманітних психічних ланок в єдину функціональну систему, яка і виконує регуляцію будь-якої діяльності.

Суб'єктно-діяльнісна теорія отримала найбільш широке розповсюдження у вітчизняній і зарубіжній психології. Ця теорія має ряд загальних рис з когнітивною теорією особистості, особливо з її напрямом соціального научіння, та деякими течіями в межах інших психологічних концепцій. Принциповою особливістю суб'єктно-діяльнісної теорії є положення, що засобом научіння є не рефлекс, а особливий механізм інтеріоризації, завдяки якому відбувається засвоєння суб'єктом суспільно-історичного досвіду.

Численні представники суб'єктно-діяльнісного підходу визначають, що зовнішній вплив оточення на суб'єкт не є безпосереднім і змінюється в процесі діяльності відповідно до зміни певних критеріїв її актуальності (К. Абульханова-Славська, Л. Божович, А. Брушлінський, О. Леонтьєв, О. Конопкін, О. Осницький, В. Петровський, А. Петровський, С. Рубінштейн та ін..). Вчені заперечують біологічне, а тим більше психологічне

© ІСНЕ НАПН

успадкування особистісних якостей. Головним джерелом розвитку особистості визначають діяльність. Дослідники інтерпретують діяльність як складну динамічну систему взаємодії суб'єкта зі світом (суспільством), в процесі якої і формуються якості особистості. На думку представників даного підходу, в особистості головне місце займає свідомість, яка формується у ранньому віці в процесі спілкування і діяльності. Свідомість особистості залежить від суспільних впливів, когнітивних процесів і конкретних умов діяльності [4, 56, 71, 233, 203, 316, 322, 331, 396].

Інші вчені, в якості елементів особистості виокремлюють різні властивості чи риси, які утворюються в результаті життєдіяльності. У зв'язку з цим, одні властивості особистості розглядаються через призму суспільної детермінації, а інші – задаються різноманіттям видів діяльності, в які включена людина як її суб'єкт (4, 236, 331, 332).

Принциповою особливістю суб'єктно-діяльнісного підходу є чотирьохкомпонентна модель особистості, у якій у якості головних структурних блоків визначено спрямованість, здібності, характер і саморегуляцію. Усі блоки особистості взаємодіють і утворюють системні, цілісні властивості. Серед них головне місце займає саморегуляція, яка сприяє формуванню усвідомленої, розумної, цілеспрямованої діяльності.

Проблема саморегуляції діяльності у вітчизняній і зарубіжній психології набула особливої актуальності у середині минулого століття. Аналіз наукової і психолого-педагогічної літератури дозволяє свідчити про різноманіття поглядів на суть процесу саморегуляції та його призначення: саморегуляція і активність як загальні універсальні внутрішні умови здійснення діяльності [231, 307]; як системно-організований процес, який забезпечує адекватність станів і дій людини стосовно мети, предмету, умов діяльності [204, 207, 216, 225, 295, 320]; як інтегральний наскрізний механізм поведінки і діяльності людини [233].

Вплив саморегуляції на успішність, продуктивність будь-якої діяльності вивчали Н. Лейтес, А. Файзуллаєв; прояви саморегуляції у різних видах

© ISE NAES

діяльності досліджували О. Конопкін, Г. Нікіфоров, О. Осницький, І. Трофімова та ін.; рефлексія в структурі саморегуляції діяльності знайшла місце в працях І. Беха, В. Давидова, А. Зака, Б. Зейгарника, К. Поліванової та ін.; саморегуляцію як вольову регуляцію діяльності розглядали Л. Виготський, В. Іванніков, В. Калін, В. Котирло, К. Левін, С. Рубінштейн, В. Селіванов та ін.; психологічні механізми саморегуляції діяльності, її структура, формування в онтогенезі, взаємозв'язок саморегуляції з продуктивністю психічних процесів і ефективністю діяльності, її місце в структурі самосвідомості простежували А. Брушлінський, П. Гальперін, Д. Ельконін, О. Запорожець, О. Конопкін, О. Осницький, У. Ульенкова, Т. Шульга, A. Bandura, J. Blok, E. Forman, C. Kopp та ін.

На думку А. Петровського, саморозвиток особистості здійснюється під час переходу кількісних нагромаджень в якісні зміни, які відбуваються в ході розвитку. Автор стверджує, що особистість, як суб'єкт діяльності, формується і розвивається в процесі «саморуху», коли кількісні набуття чи зовнішні (об'єктивні) переходять у якісні зміни структури особистості, тобто стають внутрішнім надбанням. Науковець підкреслює важливість особистісної активності людини, як умови «перетворення» індивіда в суб'єкт діяльності, в якій значну роль відіграє формування саморегуляції [332].

Питання саморегуляції озвучує у своїх працях Л. Виготський. Науковець довільну саморегуляцію трактує як певну внутрішню конструкцію оптимальної змобілізованості і активності людини, яка включає в себе мету і мотиви діяльності. Тобто, саморегуляція людини, це цілеспрямована побудова такої організації психічних функцій, що забезпечує найвищу ефективність запланованих дій. Зважаючи на те, що специфіка людської психіки обумовлена суспільно-історичними умовами вчений підкреслює опосередкований характер саморегуляції. Втім зазначає, що опосередкування виявляється вже на рівні операцій (наприклад, необхідність кращого запам'ятовування матеріалу призводить до оперування знаками, символами) [97]. У цьому випадку опосередкування має допоміжній характер, тобто воно

© ІСНЕ НАПН

спрямоване на діяльність як запам'ятовування. Однак і на цьому рівні опосередкування не повинно бути спрощене. Пошук і застосування допоміжних засобів містять у собі регулятивну функцію, тому вже на цьому рівні процес опосередкування має регулюючий характер допомагаючи людині оволодіти власною діяльністю і спрямувати її на досягнення мети. Тобто дає можливість особистості відшукати нові способи дій, активності, нові мотиви, що сприяє більшій довільності і усвідомленості діяльності. Л. Виготський свідчить, що саморегуляція як процес функціонує завдяки об'єднанню різноманітних психічних функцій в єдину систему, яка виконує регуляцію всієї діяльності чи окремого психічного процесу, однак на етапі розвитку саморегуляція зумовлена певними зовнішніми засобами, завдяки яким і перетворюється на внутрішню.

Послідовник теорії Л. Виготського, О. Леонтьєв зазначає, що генетично початковою є зовнішня, чуттєво-практична діяльність, яка лежить в основі всіх видів внутрішньої психічної діяльності особистості. На думку вченого, особистість формується на підґрунті суспільних стосунків, у які індивід вступає в ході діяльності. Важливим науковим постулатом науковця є те, що на перший план висувається категорія діяльності суб'єкта, оскільки саме діяльність суб'єкта є похідною одиницею онтогенезу особистості, а дії і операції, обумовлюють власне діяльність. Особистість є цілісним утворенням, розвиток якої відбувається в результаті зміни видів діяльностей і реалізується через внутрішню саморегуляцію [236].

Дослідник свідчить, що спочатку діяльність детермінується предметом, а потім вона опосередковується і регулюється його образом як своїм суб'єктивним продуктом. До структурних одиниць діяльності вчений відносить потребу, мотив, мету, умови, дії і операції діяльності. У зв'язку з цим, О. Леонтьєв висуває положення про існування двох систем зв'язку людини з оточуючим середовищем: пізнавальної і змістової, які в взаємопов'язані між собою. Автор зазначає, що дії засвоюються людиною в ході навчання і життя, фіксуються у вигляді еталону (образів дій, предметних

© ІСНІ МАЕС

і соціальних норм тощо). Однак якщо людина усвідомлено ними оперує, тоді ці еталони перетворюються у елементи її змістової системи. Являючись породженням життєдіяльності людини, змістові утворення включаються у діяльність і тим самим здійснюють функцію саморегуляції. Зміна діяльності людини опосередкована зміною ієрархії мотивів, зміною відношення людини до світу, до себе й інших. Отже, психологічна характеристика саморегуляції включає цілеспрямовану зміну роботи різноманітних психофізіологічних функцій, для здійснення якої потрібно формування особливих засобів контролю за діяльністю [232].

На відміну від О. Леонтьєва, С. Рубінштейн і його послідовники, підкреслюють, що діяльність людини є не особливою різновидністю психічної активності, а є реальною, творчою, самостійною діяльністю, яка спостерігається об'єктивно. Суб'єктність, за автором, є носієм людської активності, власним джерелом перетворення зовнішнього світу, дійсності і розкривається у намірах, потребах, мотивах, установках, цілях, які визначають спрямованість і вибірковість цієї діяльності [232, 396]. С. Рубінштейн наголошує, що у різних людей, в залежності від індивідуальних особливостей, спостерігаються різні види сприймання, пам'яті, уваги, стилі розумової діяльності. Поряд з цим, вчений підкреслює залежність психічних функцій від загального розвитку особистості, зміни життєвих установок, інтересів, ціннісних орієнтацій, чуттєвої та вольової сфер, яка виявляється в тому, що ці функції, в процесі розвитку, перетворюються в усвідомлено регулюючі процеси.

Науковець твердить, що всі психічні процеси в онтогенезі перетворюються у регульований процес особистістю і забезпечують взаємозв'язок особистості і дійсності. На підґрунті психічних процесів утворюються певна система психічних якостей, яка і регулює їх протікання. Під час розв'язання теоретичних і практичних задач, формується вольова організація і саморегуляція особистості, що сприяє прийняттю рішення,

© ІСЕІ НАПН

плануванню, реалізації цього плану в життя, а також його відповідність до поставлених задач [396].

Таким чином, С. Рубінштейн розглядає особистість як саморегульовану систему, яка може здійснювати постановку чи затримку процесів, дій, переключення психічної діяльності, її прискорення чи уповільнення, підсилення чи послаблення активності, узгодженість мотивів, самоконтроль за ходом діяльності шляхом зіставлення запланованої програми з виконуваними діями, їх корекцію.

У працях засновника усвідомленої саморегуляції людини О. Конопкіна саморегуляція інтерпретується як відкрита інформаційна система, структура якої універсальна для різних видів діяльності і поведінки [205]. Головні компоненти цієї системи реалізуються наступними регуляторними процесами і мають специфічні функції:

1) Планування мети – є основою формування всього процесу саморегуляції, виконує системо-утворюючу функцію та забезпечує спрямованість діяльності і поведінки.

2) Модель значущих умов – окреслює інформацію щодо внутрішніх і зовнішніх умов для досягнення мети, і в процесі регуляції виконує функцію джерела інформації, допомагає її узагальнити чи доповнити необхідною, новою інформацією.

3) Програма виконавчих дій – виконує функцію побудови конкретного алгоритму дій, визначає засоби досягнення мети. На цьому етапі представлена інформація про способи дій і їх послідовність.

4) Оцінювання і корекція результатів – здійснює функцію оцінки проміжних і кінцевих результатів, яка включає критерії відповідності запланованих результатів і досягнення мети.

Дослідник стверджує, що прийняття суб’єктом мети не визначає однозначних умов, які необхідні для побудови програми виконавчих дій, тотожні моделі значущих умов діяльності можуть мати різні способи досягнення одного і того ж результату. Загальні закономірності саморегуляції

© ТДПУ ІМЕНІ

реалізуються в індивідуальній формі, що залежить від конкретних умов, від характеристик нервової діяльності, від особистісних якостей суб'єкта і його навичок в організації протікання діяльності. Тобто, динамічні і змістові характеристики регуляторної системи людини суттєво залежать від загального рівня її психічного розвитку – інтелектуального, вольового, емоційного, мотиваційного. За вченим, процес саморегуляції є інформаційним, тому у ньому інформація існує, фіксується, збирається, оцінюється засобами психічного відображення з різноманітних сторін дійсності, внутрішнього світу, особистісних цінностей, прагнень, самооцінки тощо.

Аналізуючи наукові трактати вченого, можна узагальнити, що у його моделі саморегуляція відображена як цілісна відкрита система, яка складається з функціональних ланок У підґрунті цих ланок лежать специфічні функції у загальному колі регулювання, які і забезпечують їх реалізацію. Визначена внутрішня структура саморегуляції, при достатній сформованості її компонентів, забезпечує ефективність діяльності відповідно до поставленої мети. При цьому компонентна структура саморегуляції інваріантна, постійна для різних видів і форм довільної активності особистості. Залежно від виду діяльності і умов її реалізації, одні і ті ж за своїми функціями структурні компоненти саморегуляції можуть реалізовуватися різними психічними засобами.

Таким чином, система усвідомленої саморегуляції є засобом самоорганізації діяльності і поведінки шляхом мобілізації необхідних суб'єкту психічних ресурсів для постановки і досягнення мети.

Досліджуючи саморегуляцію діяльності О. Осадько виокремлює у її структурі такі компоненти: активаційний (управління емоційним станом); організаційний (контроль під час виконання дій); орієнтувальний (під час аналізу умов, планування та уявлення майбутніх результатів діяльності); виконавчий (слідкування за виконанням діяльності, корекція хибних кроків). В узагальненому вигляді дослідниця визначає наступну модель саморегуляції діяльності: прийняття суб'єктом мети діяльності; визначення моделі й

© ІСНЕ МАЕС

принципу; оцінка результатів. Процес саморегуляції, як система функціональних ланок, забезпечує утворення і динамічне виникнення у свідомості людини цілісної мисленнєвої моделі діяльності, яка передує виконавчій активності [320].

Ідею О. Конопкіна підтримав О. Осницький, автор розширив уявлення про механізм набуття суб'єктом досвіду саморегуляції довільної активності, її структуру, функції і загальну роль у побудові і реалізації регуляторних процесів, в тому числі, і під час оволодіння новими видами діяльності. О. Осницький завважує, що процес саморегуляції здійснюється на різних рівнях психічної діяльності і залежить від багатьох детермінант: від змісту виконуваної діяльності, від ситуації, у яку ця діяльність включена, від поставленої мети і засобів її виконання, від рангу ієрархії мотивів, від самооцінки, від сприйняття людей, з якими людина спілкується, від спрямованості особистості тощо [322]. Дослідник свідчить, що завдяки саморегуляції особистість самостійно визначає власні можливості у відповідності до вимог тієї чи іншої діяльності та цілеспрямовано керує ними відповідно до поставлених задач. Вчений доводить, що усвідомлена саморегуляція є системно-організованою внутрішньою психічною активністю, яка безпосередньо реалізує досягнення цілей, що приймаються людиною. В основі цієї активності лежать процеси, які спрямовують діяльність: ініціація, створення моделі, реалізація і контроль. Тобто, всі індивідуальні особливості поведінки і діяльності визначаються функціональною сформованістю, динамічними і смисловими характеристиками процесів саморегуляції, які включені у активність суб'єкта.

Аналізуючи дослідження О. Осницького слід відзначити, що визначення кінцевої мети, проміжних цілей, поява замислу, а також формування елементів саморегуляції в цілому, безперервно здійснюється в єдності і взаємодії пізнавальних і емоційних процесів. Всі пізнавальні процеси, які задіяні у системі усвідомленої саморегуляції, наскрізно пронизані смисловими утвореннями. Вчений підкреслює, що особистість може усвідомлено

© ІСНЕ НАПН

регулювати власну діяльність і не бути при цьому суб'єктом, тобто причиною, яка породжує цю діяльність. Суб'єктом діяльності особистість стає тільки тоді, коли взаємодіє з власною діяльністю [324].

У висновках О. Осницький підкреслює, що особистість як носій діяльності забезпечує протікання і довільну її регуляцію, а особистість як творець діяльності, не просто регулює, але і детермінує її. На думку дослідника, вищий рівень саморегуляції діяльності передбачає визначення мети і способів її здійснення, регуляторних програм і схем, рішень про корекцію тощо. З цього витікає, що саморегуляція дозволяє особистості не тільки транслювати набутий досвід, але і самостійно будувати власну систему саморегуляції, творчо модифікувати засвоєні регуляторні механізми в діяльності на основі засвоєних критеріїв і власного суб'єктивного досвіду.

Отже, в контексті даного дослідження, саморегуляція виступає у якості регулюючої функції психіки людини, у якій реалізується єдність її певних рівнів, можливостей, функцій, процесів, здібностей тощо. Зміст суб'єктивного досвіду наповнює знання особистості про способи ефективної організації діяльності шляхом створення оптимальних динамічних систем усвідомленої саморегуляції.

Вивчаючи саморегуляцію активності особистості, К. Абульханова-Славська зазначає, що саморегуляція не обмежується тільки контрольними функціями. У процесі саморегуляції особистість приймає до уваги не тільки активність, але і власні можливості, сукупність мотивів, соціально-психологічні орієнтації тощо. Вчена стверджує, що особистість, як суб'єкт діяльності, може підкоряти індивідуальні властивості психіки, здібності відповідно до конкретних задач діяльності. Саме цю здатність автор визначає як здатність до саморегуляції [3, 6]. Відтак, у контексті дослідження К. Абульханова-Славськаої суб'єкт актуалізує, перебудовує, спрямовує систему власних якостей саме завдяки механізмові саморегуляції. Водночас, дослідниця відзначає, що в організацію діяльності входить і неусвідомлена саморегуляція: послідовність включення сприймання, мислення, спосіб

© ІСНЕ НАЕС

реалізації власних здібностей, психічні і особистісні темпи діяльності, визначення складності діяльності тощо.

Досліджуючи активність особистості Ю. Миславський надає особливого значення саморегуляції. Автор зазначає, що відношення до оточуючого об'єктивується людиною у вигляді досвіду і укладається в систему саморегуляції особистості, яка визначає наявність і специфічність форм її особистісної активності. У якості детермінант саморегуляції вчений висуває наступні компоненти її структури: цінності, мета, ідеали, образи, рівень домагань, самооцінка [289].

Підсумовуючи проаналізовані дослідження в межах суб'єктно-діяльнісного підходу до проблеми саморегуляції можна стверджувати, що численні автори роблять акцент саме на «саморегуляції діяльності» і подають її як усвідомлене регулювання людини власної поведінки і діяльності, яке проявляється в умінні цілеспрямовано долати певні перешкоди на шляху до досягнення поставленої мети. Маючи універсальну функціональну структуру для всіх різновидів діяльності, саморегуляція виступає спільною регуляторною основою, яка є передумовою формування конкретних типів діяльності [3, 204, 289, 291, 320, 324, 355].

Таким чином, саморегуляція це такий механізм, засобами якого забезпечується централізуюча, спрямовуюча і активізуюча позиції суб'єкта. Саме цей механізм забезпечує цілеспрямоване протікання діяльності відповідно до поставленої мети, своєчасність її досягнення, пропорційність запланованих дій, їх самоконтроль та корекцію.

Узагальнюючи розв'язання цієї проблеми у полі суб'єктно-діяльнісної теорії необхідно підкреслити, що саморегуляція діяльності носить кільцевий характер. В її склад обов'язково входять такі компоненти, як мета діяльності, збір і аналіз інформації про умови, у яких буде виконуватися діяльність, прийняття рішення про спосіб досягнення поставленої мети, визначення послідовності програми дій і, власне, реалізація цієї програми. Саморегуляція здійснюється суб'єктом діяльності і спрямована на упорядкування

© ISE NAES

можливостей людини щодо вимог діяльності, тому ефективне функціонування її компонентів сприяє удосконаленню цієї діяльності.

Отже, аналізуючи результати психолого-педагогічних джерел у контексті суб'єктно-діяльнісного підходу щодо вивчення проблеми саморегуляції, можемо зробити наступні висновки.

Саморегуляція – це інформаційний процес, завдяки якому відбувається усвідомлене управління власною діяльністю.

Саморегуляція діяльності – це регуляція, яка здійснюється людиною як суб'єктом діяльності і спрямована на упорядкування можливостей людини у відповідності до вимог певної діяльності засобами співвіднесення зовнішніх і внутрішніх умов.

Саморегуляція діяльності забезпечує цільове і смислове співвідношення дій суб'єкта до умов діяльності, своєчасність і пропорційність цих дій. Завдяки саморегуляції особистість підтримує стабільний рівень активності, незалежно від мінливості психічних станів на тому чи іншому етапі діяльності.

Лише цілісна структура саморегуляції при достатній сформованості її компонентів забезпечує ефективність діяльності відповідно до її мети. При цьому компонентна структура саморегуляції інваріантна, постійна для різноманітних видів діяльності особистості. Залежно від виду діяльності і умов її здійснення одні і ті ж за своїми функціями структурні компоненти саморегуляції можуть реалізовуватися різними психічними засобами.

1.2.1. Психологічні механізми саморегуляції

Розглянуті основні підходи до розв'язання проблеми саморегуляції (когнітивний, нейропсихологічний, суб'єктно-діяльнісний) та аналіз різних теорій щодо процесу саморегуляції, дозволили визначити напрям, з яким буде пов'язане наше дослідження – в контексті суб'єктно-діяльнісного підходу з урахуванням основних принципів когнітивних теорій.

© ІСЕ МАЕС

Аналіз психолого-педагогічних джерел з проблеми саморегуляції з позицій суб'єктно-діяльнісного підходу свідчить, що успішне виконання будь-якої діяльності можливе лише за наявності цілісної системи довільної саморегуляції, яка включає в себе здатність утримувати мету виконуваної діяльності, складати програму виконавчих дій, формувати модель значущих умов, коректувати допущені помилки як в процесі самої діяльності так і після її закінчення [3, 8, 15, 26, 49, 94, 128, 151, 230, 231,241, 288, 290, 295, 315, 318, 320, 404, 455, 492, 496 523].

В працях К. Альбуханова-Славської, Ю. Миславського проаналізовані психологічні механізми формування саморегуляції, визначені функціональні компоненти саморегуляції: усвідомлення мотиву саморегуляції; усвідомлення способу саморегуляції; усвідомлення об'єкту саморегуляції. Перший компонент саморегуляції передбачає співвідношення мети і мотиву, що виникають при певних умовах діяльності. Другий компонент передбачає формування загального способу саморегуляції та тих психічних засобів, які виступають у ролі об'єкта регуляції. Третій компонент саморегуляції – цілісний образ висхідного результату і образів окремих його компонентів [3, 289].

Досліджуючи структуру саморегуляції, М. Боришевський вважає, що механізми саморегуляції можуть базуватися на таких структурних компонентах як: образ «Я», що забезпечує головну функцію саморегуляції – ціле покладання; самооцінка, як результат мисленнєвих операцій, основна функція якої полягає у корекції прийнятих цілей; очікувана оцінка, яка виконує функцію посередника між запланованим і отриманим результатом. Дослідник переконує, що саморегуляція може здійснюватися за наступних умов: адекватне відображення і моделювання наявної ситуації; перетворення зовнішніх і внутрішніх дій у відповідності з моделлю запропонованої ситуації; внутрішня мотивація і контроль, які створюють можливості виходити за межі наявної ситуації задля досягнення перспективної мети [59].

© ІСЕ НАПН

Вивчаючи проблему саморегуляції діяльності, А. Маркова висуває припущення про взаємозв'язок функціональних ланок самрегуляції та визначає її основні складові: мотиваційна, що передбачає визначення проблемної ситуації, постановку пізнавальної задачі, операційно-пізнавальна (процеси самоконтролю і самооцінки) і рефлексивно-оціночна [266].

В працях О. Конопкіна саморегуляція розглядається як відкрита інформаційна система, структура якої універсальна для різних видів діяльності і поведінки. Головні компоненти цієї системи реалізуються конкретними регуляторними процесами, які мають специфічні функції: планування мети, здійснює системоутворюючу функцію і забезпечує спрямованість діяльності і поведінки; модель значущих умов, на цій основі визначаються внутрішні і зовнішні умови для досягнення мети; програма виконавчих дій, сприяє побудові конкретного алгоритму дій і визначенню їх послідовності; оцінювання і корекція результатів, виконує функцію оцінки проміжних і кінцевих результатів і включає суб'єктивно-прийняті критерії відповідності запланованих результатів і досягнення мети [205].

В. Давидов, Д. Ельконін характеризують структуру саморегуляції як рефлексивність, цілепокладання, планування; вміння діяти у внутрішньому плані; самоконтроль за поточною діяльністю та в нових умовах. До регулятивних функцій саморегуляції вчені відносять: співставлення умов і мети діяльності, з'ясування наявних в ситуації і досвіді суб'єкта засобів і способів досягнення результату, визначення їх відповідності, мисленнєве поетапне планування, оцінювання кожного етапу розв'язання проблеми та кінцевого наслідку [115, 133, 524].

В контексті дослідження волі, E. Desi, R. Ryan пов'язують проблему саморегуляції з емоціями і внутрішньою мотивацію. Внутрішня мотивація, на думку авторів, проявляється як активність в діяльності, що характеризується наявністю інтересу й відсутністю зовнішнього підкріплення чи покарання. Автори свідчать, що формування саморегуляції відбувається від зовнішньої форми до внутрішньої [587, 588]. До її структури вчені відносять наступні

© ІСНЕ НАПН

компоненти: мотиваційно-змістовий; операційний; регулюючий (контрольно-оціночний). Одиницею саморегуляції визначають саморегулятивну дію, яка є основою активності людини, а мотиваційно-змістовому компоненту відводять роль джерела активності. E. Desi, R. Ryan визначають чотири типи саморегулятивних дій. Перша, екстернальний контроль, на якому діяльність контролюється за допомогою зовнішньої мотивації (винагорода/покарання). Друга – інтерпроекційний, включає регуляцію діяльності засобами зовнішніх вимог, правил, зразка, які стимулюють активність. На етапі дій ідентифікованої регуляції, переважає наявність власного вибору певного алгоритму діяльності одночасно з прийняттям зовнішніх (засвоєних) цілей, за допомогою яких відбувався контроль минулої діяльності. І остання, – інтегративна регуляція, яка включає власне внутрішню мотивацію, контроль і самооцінку, з опорою на власні стандарти.

Досліджуючи когнітивну складову саморегуляції діяльності A. Bandura виділяє наступні її підфункції (ланки): самомотивація (визначення продуктивності діяльності, регуляція побудованої моделі, близькість досягнення цілі, наявність необхідних знань для реалізації мети); особистісний контроль (опора на особистісні стандарти, кількість референтних впливів, оцінка активності та факторів продуктивності); оцінювання власних дій (позитивна-негативна, винагорода-покарання) [541].

Психолог відзначає, що у підґрунті підфункцій самомотивації лежать цільові наміри, які опосередковані трьома само регулятивними діями. Перша, це самооцінювання ефективності майбутньої діяльності, аналіз цієї оцінки, друга – співставлення цілей, які визначені на початку діяльності і їх корекції (зміни) в ході роботи. Третя само регулятивна дія, це оцінювання власної ефективності відповідно до вимог задачі, з'ясування наскільки запланований алгоритм знаходиться в межах досяжності/недосяжності мети. У разі невідповідності, мотивація залучає додаткові регулятивні функції, які відносяться до перебудови внутрішнього алгоритму дій у світлі нових вимог.

© НДЕІ МАПО

Друга підфункція саморегуляції передбачає попередній контроль в якості зворотного зв'язку, тобто перегляд і аналіз вже запланованої діяльності з ціллю досягнення відповідності мети. Водночас, засобами такого контролю відбувається повторний аналіз і корекція запланованого, використаних знань та зусиль. Прогнозований випереджувальний контроль взаємопов'язаний не тільки із системою цінностей, але і з оцінкою ефективності, яка передбачає визначення когнітивної активності, адекватності власних дій, формулювання критеріїв оцінки та їх придатності щодо здійснення запланованої моделі діяльності, що й складає основу третьої підфункції саморегуляції. З'ясування відповідності оцінки власної діяльності вимагає порівняння досягнутого власного рівня продуктивності з рівнем інших та співставлення з еталоном, що й визначає міру адекватності оцінки [546].

A. Bandura свідчить, що високий рівень всіх підфункцій відіграє впливову роль на майбутні результати саморегуляції і, навпаки, низький – супроводжується нездатністю до саморегуляції.

Підсумовуючи вищезазначені дослідження, можна стверджувати, що саморегуляція діяльності є інтегративною властивістю особистості, яка об'єднує в собі інтелектуальні, мотиваційні, вольові, емоційні сфери. У розгорнутому виді психологічні механізми саморегуляції можна розподілити за функціональною призначеністю по компонентах – мотиваційно-смисловий, самоконтролю, рефлексійно-вольовий. Функціонування цих регулятивних механізмів забезпечується психологічними процесами, міра активізації яких, в кожному конкретному випадку різна.

Отже, аналізуючи різні моделі психологічної структури саморегуляції, які описані у психолого-педагогічних дослідженнях [23, 48, 140, 164, 196, 203, 260, 335, 395, 445, 691] ми вважаємо, що саморегуляція, це система, композиційну цілісність якої забезпечують певні психологічні компоненти, функціонування яких забезпечують мотиваційно-смислові, операційні і рефлексивно-корегуючі механізми.

© ІСНЕ НАПН

Таким чином, ми розглядаємо саморегуляцію як єдність трьох функціональних компонентів: мотиваційний, операційний і рефлексивно-оцінний. Перший компонент пов'язаний з різноманітними по змісту і складу мотивами, які спрямовують діяльність особистості на всіх етапах її розгортання – від мотиваційних чинників до співвідношення кінцевого результату і поставленої мети. Другий компонент – відповідальний за підключення, обов'язкових для виконання дій, до розумової сфери особистості, перетворення заданих дій у внутрішні, поєднання виконуваної діяльності з мотивами і цінностями особистості. Третій компонент – забезпечує здійснення, контроль і корекцію діяльності, визначає здатність особистості до самоконтролю, самокорекції, самооцінки і рефлексії.

Визначена модель механізму саморегуляції дозволить оцінити узгодженість структурних елементів у кожному з компонентів саморегуляції та їх взаємозв'язок з іншими психічними процесами, які реалізують процес саморегуляції; передбачити і оцінити реальну залученість (або відторгнення) даного процесу в структуру навчальної діяльності.

© ІПСЕ НАЕС

1.3. Дослідження психологічних механізмів саморегуляції навчальної діяльності

1.3.1. Структурні компоненти саморегуляції навчальної діяльності

Наукові дослідження проблеми навчальної діяльності широко висвітлені у працях В. Давидова, Д. Ельконіна, І. Ільясова, О. Леонтьєва, А. Маркової, Ю. Машбиця, Дж. Мілера, В. Рєпкіна, В. Рубцова, Г. Щедровицького та ін.. Як стверджують вчені, у учнів молодшого шкільного віку формується теоретичне ставлення до дійсності, яке є основним психічним новоутворенням і від якого залежить формування конкретних дій, здібностей і мотивів. Водночас, це новоутворення виступає загальним механізмом вироблення певних способів здійснення будь-якої продуктивної діяльності. Саме в процесі навчальної діяльності відбувається формування учня як суб'єкта діяльності завдяки усвідомленому, цілеспрямованому засвоєнню пізнавально-теоретичних знань

і їх практичного застосування [180, 233, 240, 242, 279, 281, 381, 387, 452, 498, 510, 526].

Згідно поглядів численних вчених, навчальна діяльність має свій зміст-засвоєння. Поняття «засвоєння» вченими трактується по-різному: як механізм присвоєння суспільно-історичного досвіду, сукупності знань, значень, узагальнених способів дій, моральних норм і правил поведінки [168, 180, 395, 396, 526]; як складна інтелектуальна діяльність людини, яка включає всі пізнавальні процеси, зокрема, сприймання, розуміння, запам'ятовування та відтворення сприйнятого матеріалу [102, 115, 430, 510].

У працях С. Рубінштейна, «засвоєння» по відношенню до навчальної діяльності виступає результатом навчальних дій. На думку В. Давидова, «засвоєння» виявляється основною метою та головним результатом діяльності. І. Зимня приєднується до поглядів С. Рубінштейна й наголошує, що у загальному вигляді, «засвоєння» визначається як процес сприйняття, смислової обробки, збереження знань, вироблення умінь та навичок. Дослідниця систематизувала основні характеристики засвоєння, а саме: міцність, яка визначається незалежністю використання засвоєних знань та вироблених умінь від часу і особливості ситуації та умов використання знань [168].

Аналогічно визначає засвоєння Дж. Брунер, виділяючи у його структурі основні фази перебігу: отримання нової інформації, її трансформація, пристосування цієї інформації до завдань, перевірка і контроль [69].

На думку І. Ільясова, виділені численними дослідниками компоненти засвоєння недостатньо узагальнені. Вчений розробив узагальнену модель структури процесу навчання і описав його як діяльність суб'єкта, виділив систему факторів ефективності навчання і систему умов формування загальних навчальних умінь, а саме: 1) отримання засвоюваних знань про об'єкт та дій з ним; 2) обробка і освоєння знань та дій. Дослідник стверджує, що засвоєння має особистісно-діяльнісний характер та особистісну зумовленість [183]. Тобто, якість засвоєння залежить від того, як учень ставиться до навчання, до

© ІСНЕ НАЕС

навчального матеріалу, які відносини у нього складаються з педагогом, як впливає сам процес засвоєння на формування мотивів школяра, цілей та стратегій.

Інші вчені-педагоги визначають наступні типи засвоєння: опосередкований, репродуктивний та продуктивний [56, 180, 182, 193, 213, 240, 279, 386, 434, 442, 504, 523, 526]. Аналізуючи ці типи дослідники зазначають, що у молодшому шкільному віці учні засвоюють навчальний матеріал, не змінюючи його структуру, у підлітковому – трансформують навчальний матеріал, виробляють власну структуру його відтворення. Продуктивний тип засвоєння відрізняється від попередніх здатністю до перенесення навчального матеріалу, використання його у завданнях іншого характеру (перенесення засвоєних знань може відбуватися лише за умови їх узагальненості).

Однією із стратегій засвоєння навчальних дій виступає схема поетапного управління формуванням розумових дій [101, 430]. Вчені наголошують на включеності психологічних механізмів (мислення, самоконтроль) у навчальну діяльність, які по відношенню до неї виступають зовнішніми факторами і на основі яких реалізуються навчальні дії. Як свідчать дослідники, на орієнтувальному етапі, необхідним елементом для успішного виконання навчального завдання, є схема орієнтовної основи дії (ООД – знання про дії, які ще не засвоєні учнями і не використані ними в процесі навчання), яка водночас виступає психологічним механізмом регуляції виконавчих та контрольних операцій. Дослідники виділяють три типи схеми ООД за трьома критеріями: ступенем повноти (повнота, неповнота), мірою узагальненості (узагальнена-конкретна), способу отримання (самостіно чи від учителя). За формою дії поділяють на: мовленнєві; матеріальні; мисленнєві. Процес засвоєння дій і знань проходить шість етапів: мотивації; осмислення схеми ООД; виконання дії в матеріальній формі; виконання дії вголос; виконання дії вербально «про себе»; виконання дії в мисленнєвій формі.

© ІСЕД НАПН

Чеський теоретик Й. Лінгарт розробив модель навчальної діяльності, до якої залучає психічні засоби навчання. Вчений вважає, що відмінністю навчальної діяльності від інших є активна форма учіння, тобто це ті зміни, які відбуваються у психічних процесах, поведінці та діяльності учня і залежать від результатів його власних дій. Автор наголошує, що завдяки розвиненості психічних механізмів, навчальна діяльність набуває суб'єктивного характеру, відзначається активністю, предметністю і цілеспрямованістю [242].

Інші видатні педагоги-психологи, до основних характеристик навчальної діяльності відносять: когнітивне учіння (характеризується відображенням не окремих, а узагальнених об'єктивних зв'язків структури і відношення діяльності – поняття); мовлення (слова управляють засвоєнням знань і практичними діями так само як і вплив зовнішнього світу); активність, що характеризується усвідомленою метою, свідомим плануванням дій, передбаченням результату та задоволенням у випадку досягнення мети [94, 116, 179, 180, 234, 273, 371, 383, 413, 454, 524]. На думку вчених, саме ці характеристики обумовлюють продуктивність навчальної діяльності.

У моделі В. Давидова, Д. Ельконіна, І. Ільясова до структури навчальної діяльності віднесено: спонукальний компонент (пізнавальні потреби, мотиви навчальної діяльності, пізнавальний інтерес); програмно-цільовий – основним елементом якого є мета навчальної діяльності як ідеальне передбачення її кінцевого результату; дієво-операційний – дії та операції, за допомогою яких реалізується заздалегідь складена програма; контрольно-регулюючий – оцінювання; контроль; саморегуляція. Науковці стверджують, що навчальну діяльність визначають ті психологічні новоутворення, які виникають у ході розвитку дитини у процесі зміни виду діяльності [114, 180, 524].

Підтвердження даної концепції знаходимо у працях Й. Лінгарта, О. Леонтьєва, Дж. Міллера, К. Прибрама, Г. Щедровицького. Вчені до структури навчальної діяльності вводять мотивацію, самоконтроль і самооцінку. Автори вважають, що навчальна діяльність має включати такі складові як мотивацію; навчальні задачі у конкретних ситуаціях, які виражені

© НДЕНМАПО

у різноманітних формах знань; навчальні дії; контроль, який переходить у самоконтроль; оцінка, яка переходить у самооцінку. На вчених, навчальна діяльність, являючись інтелектуальною, характеризується тією ж будовою, що і будь-який інтелектуальний акт, а саме: наявністю мотиву, плану (задуму програми), виконанням (реалізацією) і контролем. Дж. Міллер, К. Прибрам виділяють дії цілеутворення, програмування, планування, виконавчі дії, дії контролю (самоконтролю), оцінки (самооцінки). Тобто, виконавчі дії можуть бути зовнішні (вербальні, невербальні, формалізовані, неформалізовані, предметні, допоміжні), а також внутрішні – цілеутворення, планування, програмування, дії оцінювання і контролю [286, 653].

Узагальнюючи різноманітні підходи до структури навчальної діяльності, Ю. Машбиць визначає наступні її структурні компоненти: змістовий; операційний; мотиваційний. У структурі навчальної діяльності вчений виділяє знання, які засвоюється на основі оволодіння конкретними діями (можливість розв'язувати більш широке коло завдань залежить від міри узагальненості дій), якість опанування знань – залежить від домінантного мотиву, що спрямовує особистість до навчання, узагальненість знань – сприяє формуванню навчальної мотивації. Іншими словами, структура навчальної діяльності має ієрархічну систему, у підґрунті якої лежать знання, дії, мотиви [281].

Як свідчить О. Леонтьєв, морфологічною одиницею навчальної діяльності учнів є навчальні дії. Вчений стверджує, що діяльність особистості існує у вигляді мети дії, сама ж діяльність здійснюється завдяки сукупності дій, які підпорядковані окремим цілям [233]. Автор підкреслює, що між діяльністю та дією існує своєрідне взаємовідношення. Якщо мотив діяльності переходить на ціль дії, тоді дія перетворюється у діяльність. Тобто мова йде про внутрішні дії особистості, які формуються в діяльності. Згідно цієї теорії, дії переходять у операції, тобто способи дій, що відповідають конкретним умовам і у яких задається мета їх виконання. За О. Леонтьєвим, свідомі цілеспрямовані дії у навчанні повторюючись та включаючись у більш складні

© ІСН НАПН

дії, поступово перестають свідомо контролюватися і перетворюються у мисленнєві способи виконання цих дій.

З урахуванням предмету навчальної діяльності, Д. Ельконін. В. Давидов, А. Маркова, С. Рубінштейн, О. Скрипченко виділяють наступні типи дій: перетворюючі, дослідницькі, мисленнєві, перцептивні, мнемічні, інтелектуальні у залежності від того як актуалізується психічний розвиток суб'єкта навчання. На думку С. Рубінштейна, кожна з цих дій розпадається на окремі операції, наприклад, мисленнєві дії здійснюються як система свідомо регульованих інтелектуальних операцій, які входять до складу таких дій як перевірка, корекція, контроль. До складу перцептивних дій входять такі операції як впізнавання, ідентифікація, мнемічних – запам'ятовування, узагальнення інформації, збереження, актуалізація тощо [396].

На репродуктивні, продуктивні та проміжні розподіляють навчальні дії П. Анохін , М. Бернштейн, Л. Виготський. Вчені трактують продуктивні дії як спрямовані на побудову нової діяльності (наприклад, дія цілеутворення). До репродуктивних – відносять виконавчі дії (засвоєння і відтворення), які здійснюються відповідно до визначених критеріїв. Дії, проміжної групи можуть мати як продуктивний так і репродуктивний характер, залежно від умов діяльності (дії контролю, оцінки) [18, 48, 91]. Вчені стверджують, що саме проміжні дії (контролю, самоконтролю, оцінки і самооцінки) відіграють значущу роль у навчальній діяльності. Так, контроль за виконанням дії здійснюється на основі механізму зворотного зв'язку або зворотної аферентації. У діях самоконтролю й самооцінки можна виділити три ланки: а) модель, образ уявного результату дії; б) процес зіставлення цього образу дії з реальною дією; в) прийняття рішення про продовження, корекцію чи деактивацію дії. Значущість цих дій у навчальній діяльності Л. Виготський пояснює тим, що процес їх формування розкриває внутрішній механізм переходу від зовнішніх дій у внутрішні. Водночас, цей процес відбиває взаємозв'язок діяльнісного та особистісного компонентів, оскільки саме

© ІСЕ МАЕС

зовнішні дії виникають процесуально, а потім перетворюються у особистісну якість.

На мотивації, як одного з основних чинників, що обумовлює навчальну діяльність наголошують інші вчені [57, 129, 153, 266, 270, 273]. У цьому ключі, мотивація постає як система психологічних механізмів, що спрямовує діяльність. У теорії A. Maslow мотивація розглядається як ієрархія потреб, до найвищої з яких відноситься потреба у самоактуалізації, що підштовхує людину до активної діяльності, розкриває можливості застосування нових знань і, на їх основі, – удосконалення моделі діяльності [270].

У дослідженнях С. Занюка виділено динамічний та змістовий (структурний) аспекти мотивації. До змістового аспекту мотивації входять такі компоненти як зміст мотивації (система психологічних факторів які спрямовують діяльність); зв'язок між мотивами; ієрархія мотивів; потреби, які лежать у основі мотивів і узгоджують діяльність [153]. Динамічний аспект мотивації визначається такими характеристиками, як сила, стійкість, міра збудження мотивів, здатність переключатися з одних мотивів на інші. В працях вченого з'ясовано, що динаміка навчальних мотивів від 1 до 8 класу виявляється у тому, що спочатку у школярів переважає інтерес до зовнішньої сторони перебування в школі, потім виникає інтерес до перших результатів навчання. Зазнають змін і пізнавальні мотиви, зокрема, інтерес до окремих фактів переходить у інтерес до закономірностей, принципів.

За даними А. Маркової, до мотивів, які спрямовують навчальну діяльність відносяться: пізнавальні мотиви (широкі пізнавальні мотиви, що зводяться до орієнтації школярів на оволодіння новими знаннями і навчально-пізнавальні – до орієнтації школярів на засвоєння способів здобуття знань); соціальні мотиви (широкі соціальні мотиви; вузькі соціальні, або позиційні мотиви, що полягають у прагненні зайняти певну позицію) та мотиви самоосвіти [267]. Саме домінування тих чи інших мотивів і визначає особистісне ставлення до навчання, реальний вплив мотиву на процес

© НДЕНМАПО

засвоєння, домінантність мотиву, рівень його усвідомлення та ступінь поширення на різні навчальні предмети тощо.

Таким чином, узагальнюючи вищезазначені дослідження, можна стверджувати, що основними компонентами навчальної діяльності вчені визнають дії і операції, результати навчання, контроль і оцінка, за допомогою яких учні оволодівають змістом навчання. Структура навчальної діяльності, у якій відбувається засвоєння знань, вмінь та навичок виступає як прямий її результат і формується поступово, у міру набуття навичок вчитися.

Водночас, зроблені підсумки вчених, що психологічні механізми, які виникають у процесі розвитку дитини – мотивація, самоконтроль, самооцінка, саморегуляція – визначають власне ставлення дитини до навчання і сприяють усвідомленості, самостійності та продуктивності навчальної діяльності спонукають нас до висновку, що саморегуляція є зовнішнім засобом навчання і внутрішнім щодо суб'єкта діяльності.

© ELSEVIER

1.3.2. Мотиваційний компонент саморегуляції навчальної діяльності

У психологічних дослідженнях поняття мотивації розглядається як система чинників, що обумовлює діяльність (цілі, інтереси, потреби, мотиви, наміри), і як характеристика процесу, що підтримує активність діяльності.

Наше дослідження проблеми саморегуляції навчальної діяльності передбачає вивчення мотиваційного компоненту, як системи чинників, що обумовлюють навчання. У цьому аспекті мотивація виступає як результат взаємодії особистості і діяльності, що дозволяє з'ясувати структуру мотиваційного компоненту, з'ясувати ієрархію мотивів у навчальній діяльності, розглянути як відбувається перехід від наміру до дії, виявити відмінності у діяльності дітей із затримкою психічного розвитку, які перебувають у одних і тих же навчальних умовах, що і діти з нормативним психічним розвитком.

Питання мотивації, її структура, межі функціонування, специфіка, досліджувалися у різних галузях психології – психології особистості, психології регуляції діяльності і саморегуляції, когнітивної психології (О. Асмолов, Д. Леонтьєв, А. Маркова, М. Неймарк, J. Atkinson, C. Hull, E. Lowell, D. McClelland, H. Heckhausen та ін.).

У наукових дослідженнях зустрічається розмаїття трактування контексту мотивації та підходів до розв'язання цієї проблеми: стимулятивно-реактивний підхід до мотивації [578, 580, 590]; дослідження впливу нервової системи на мотивацію поведінки [535, 538, 621, 645, 675, 707]; роль мозку у розвитку мотивації поведінки [466]; вивчення цілеспрямованості мотивації на підґрунті розумових процесів [645, 692]; як установка особистості спрямована на активну діяльність [233, 450, 652]; як джерело активності особистості [55, 241]; як система внутрішніх і зовнішніх мотивів [27, 36, 57, 85, 86, 306, 436]; як особлива сфера, яка включає в себе потреби, мотиви, цілі, інтереси і їх взаємодію [128, 224, 233, 271, 274, 357, 497]; навчальна мотивація, що спрямовує окремі види начальних знань і вмінь, які пов'язані з внутрішнім відношенням учня до них [57, 85, 86, 267, 436]. Незважаючи на різні підходи до вивчення цієї проблеми, дослідники свідчать, що мотивація формується на тлі конкретних мотивів, що спрямовують діяльність, реалізується у пошуковій активності і визначає спрямованість діяльності.

Досліджуючи мотивацію в межах діяльності J. Atkinson, C. Hull, E. Lowell, D. McClelland, H. Heckhausen зазначають, що кожен мотив відрізняється притаманними йому цілями діяльності, які співвідносяться з відповідними критеріями досягнення. C. Hull вважає, що домінування того чи іншого мотиву залежить від наявних потреб («драйву») і внутрішнього стимулу. Ці умови і визначають ту активність особистості, яка найбільш адекватна для поточної мотивації [466, 472].

У працях D. McClelland, J. Atkinson, відзначено, що домінування того чи іншого мотиву залежить від потреби людини. Автори визначають її як «потреба в успіху», яка впливає на ефективність будь-якої діяльності, однак,

© ІСНЕ НАПН

потреба в успіху повинна розглядатися у комплексі з іншою потребою – потребою в уникненні невдачі [535, 581, 582]. Вченими з'ясовано, що для людей з сильною мотивацією досягнення виникає характерне прагнення до успіху, а для людей з низькою мотивацією – прагнення уникнути невдачі. J. Atkinson розробив модель мотивації, яка має наступні складові: мотив, мотиваційні тенденції (очікування, цінність), де мотив, це особистісна детермінанта, а очікування і цінність – ситуативні. За автором, очікування є когнітивним утворенням, яке являє собою суб'єктивну ймовірність отримання кінцевого результату, передбачення уявного результату виконаннябудь-якої дії. Цінність вказує на відносну привабливість конкретної мети або відносну непривабливість результату, внаслідок здійснення невірних дій, а мотив – відносно стійку узагальнену диспозицію особистості. Вчений підкреслює, що при зміні діяльності відбувається і зміна мотиваційних тенденцій. Певні очікуваннння і цінності, які у даний момент не можуть бути реалізовані в дію, посилюються, інші, які у цей момент втілюються у дію, по мірі своєї реалізації поступово слабшають. Тобто через деякий час одна з тенденцій до дії стає сильнішою, ніж та, яка домінувала і визначала дію до цього моменту.

Інші вчені, вивчаючи мотиваційні процеси, більш диференційовано і конткретизовано досліджують структурні компоненти мотивації як в аспекті поведінки так і в структурі навчальної діяльності (Б. Ананьєв, Д. Богоявленська, А. Брушлінський, М. Воловикова, Н. Добринін, М. Ланге, Р. Нємов, Д.Н. Узнадзе, E. Deci, A. Maslow, C. Rogers, R. Ryan, E. Shostrom та ін.). Досліджуючи мотиваційний компонент Р. Нємов визначає два його види: релевантний (вміння дитини адекватно оцінювати міру узгодженості отриманого результату з поставленою метою) і іррелевантний (невміння без посторонньої допомоги практично застосовувати отримані знання, вміння і навички та визначати їх відповідність до мети) [306]. На думку автора, мотивація спонукає дитину до певного вибору і прийняття рішення. До складових мотивації вчений відносить інтерес, мотив, потребу, ціль. Як стверджує Р. Нємов, потреба у пізнанні нового активізує процес навчання й

© ІСНЕ НАПН

спрямовує на пошук способу досягнення поставленої мети, постановка цілі, дозволяє уявити результат, на який буде спрямована дія. В ході дослідження автор приходить до висновку, що мотиваційний компонент виступає визначальним у навчальній діяльності і сприяє управлінню її процесом. Вищезазначені мотиваційні параметри вчений відносить до основних складових мотиваційного компоненту діяльності.

Конститутивними ланками мотиваційного компоненту М. Ланге, Д. Узнадзе визначає установку і об'єктивацію. Тобто, відповідно до тих мотивів, які спонукають дитину до навчальної діяльності, відбувається активізація наявної установки на діяльність чи зупинка установки і, відповідно, діяльності (об'єктивація) [450]. Об'єктивація дозволяє переглянути мотиви і установки, ідентифікувати виконувану діяльність від іншої (за певним зразком чи уявним образом). О. Асмолов додає, що змістові установки особистості не тільки детермінують мотиваційну сферу, а й визначають тип навчально-пізнавальної діяльності (продуктивна чи репродуктивна) [26]. Продуктивний тип діяльності характеризується наявністю установок на пізнання нового, на творчість, які стимулюють виникнення пізнавальних потреб і навчально-пізнавальних мотивів, які її й спрямовують. Репродуктивний тип харктеризується наявністю потреб і мотивів спрямованих на уникнення невдач, отримання похвали тощо. Пізнавальні мотиви виникають відповідно до актуальних потреб особистості й сприяють регуляції діяльності.

Досліджуючи мотивацію, Д. Леонтьєв визначає психологічну структуру мотивації – мотив-ціль. Вчений стверджує, що мотив спрямовує діяльність, спонукає до її здійснення, впливає на постановку мети й проміжних цілей, завдяки чому вибудовується алгоритм реалізації [238]. Тобто, мотив, спонука і ціль – компоненти взаємозалежні і чим більше людина усвідомлює мотив діяльності, тим вищий рівень мотивації вона має.

Дві групи мотивів: внутрішні і зовнішні (або пізнавальні і неспецифічні) виділяють А. Брушлінський, М. Воловикова. Зовнішня мотивація виникає

© ІСНЕ НАПН

якщо цілі діяльності визначаються не навчально-пізнавальними інтересами (мотивація уникнення невдач). Внутрішня – обумовлена пізнавальними мотивами, а також мотивами саморозвитку, самовдосконалення й формується в процесі розв'язання мисленнєвих задач, які спрямовані на вироблення нових стратегій діяльності, засвоєння нових знань. На думку авторів, вирішальну роль у формуванні навчально-пізнавальних мотивів відіграє постановка навчальних цілей, пізнавальна спонука, бажання подолати труднощі під час виникнення перешкод у ході аналізу завдання та визначенні конкретних для його розв'язування операцій [70, 86].

Як стверджує, Д. Богоявленська, тільки навчальна мотивація спонукає учня до навчання. До основних мотиваційних установок навчання дослідниця відносить: підвищений вибірковий інтерес, захопленість справою; підвищену пізнавальну потребу; перевагу до навчальної інформації; неприйняття стандартних завдань і готових відповідей; високу критичність і прагнення до самовдосконалення.

За даними Н. Леушкіної, в навчальній діяльності особливе місце посідає потребово-мотиваційний компонент, який визначає ієрархію мотивів і регулює діяльність. Навчальна мотивація включена у свідоме визначення мети діяльності, реалізацію засвоєних та пошук нових знань для її здіснення, що в свою чергу сприяє саморозвитку, самовдосконаленню особистості. Пізнавальній потребі відводиться роль внутрішнього джерела активності.

Досліджуючи мотивацію навчання С. Рубінштейн розглядає інтерес як мотив, який діє у силу своєї усвідомленої значущості й емоційної привабливості. Тобто, завдяки виникненню інтересу суб'єкт загострює увагу на визначеному предметі, активізує мисленнєву діяльність, виступає стимулом до дії, до подолання труднощів тощо [396]. Вивчаючи проблему інтересу, Б. Ананьєв, Н. Добринін, Г. Щукіна свідчать, що інтерес формується в процесі навчально-пізнавальної діяльності. Автори визначають наступні стадії розвитку інтересу: цікавість, допитливість, пізнавальний інтерес, теоретичний інтерес. Пізнавальний інтерес у загальній структурі мотивації,

© ІСЕ НАПН

може бути як внутрішнім, так і зовнішнім мотивом навчання. Однак, як зазначає Г. Щукіна, пізнавальний інтерес, як складова загальної системи мотивації, удосконалює будь-яку діяльність, здійснюючи вплив на її інтенсивність і особистісне ставлення [512].

Як свідчать В. Асєєв, Л. Бабанін, різноманітні види мотивів виникають у залежності від того, на який предмет спрямована діяльність. Кожен тип діяльності співвідноситься з певними потребами і мотивами. Мотиви знаходяться в ієрархічній залежності між собою, одні з них виступають як основні, інші – другорядні. Саме характер ієрархічної системи і визначає активність діяльності особистості. У ході експериментального дослідження науковці визначили, що для продуктивної навчальної діяльності характерні наступні види мотивації: навчальна, пізнавальна, співробітництва, самореалізації, самоствердження тощо [23].

Провідною ланкою в структурі мотивації В. Смірнов, A. Maslow, C. Rogers, L. Everett, E. Shostrom визначають потребу і ціль. Дослідники свідчать, що задоволення вищих потреб сприяє розвитку мотивів, що зумовлює саморозвиток і самоактуалізацію. Так, В. Смірнов джерелами розвитку мотивації називає потребу, інтерес, ціль, бажання і реальні можливості. За його висновками, саме така потреба, в основі якої лежать протиріччя між самооцінкою і рівнем виконання діяльності, між домаганнями і реальними можливостями, між запланованою програмою діяльності і її реалізацією – виступає рушійною силою мотивації [270, 390, 652, 683].

У працях вітчизняних і зарубіжних вчених-класиків також знаходять місце два класи мотивів і потреб: внутрішні (пізнавальні) і зовнішні (соціальні) (С. Рубінштейн, L. Edward, E. Deci, R. Ryan). Як стверджує С. Рубінштейн, внутрішні мотиви спонукають бажання дитини до саморозвитку [396]. До зовнішніх, вчений відносить мотиви уникнення невдач, похвали, соціальні мотиви тощо. Однак, на думку автора, у будь-якому випадку процес формування мотивів залежить від розвитку особистості, її персональних якостей.

© ISE NAES

L. Edward, E. Deci, R. Ryan провели низку лабораторних досліджень проблеми мотивації з учнями і прийшли до висновку, що заохочення винагородою до результативності діяльності, руйнує внутрішню мотивацію [673, 675]. Зроблені вченими висновки звели нанівець загальноприйняту істину, що зовнішні і внутрішні винагороди сприяють розвитку навчальної мотивації. E. Deci трактує внутрішню мотивацію як прагнення здійснювати діяльність власне заради діяльності, заради внутрішнього задоволення, моменту очікування чогось більшого [594].

Інші дослідники, головним чинником розвитку навчальної діяльності визначають певний рівень розвитку навчальних мотивів (А. Реан, В. Якунін, Н. Мєшков та ін.). На думку А. Реана, одним із головних структурних компонентів мотивації є мотив, який має кількісні (сильний, слабкий) і якісні (внутрішній, зовнішній) характеристики [381]. Як вважає автор, однією із умов активізації навчальної діяльності особистості є формування внутрішніх мотивів. У цьому контексті, С. Рубінштейн визначив два види мотивів, які спонукають навчальну діяльність, це: головний (внутрішній) – ведучий мотив і другорядний (зовнішній) – мотив-стимул. До внутрішніх мотивів вчений відносить інтерес до діяльності, прагнення пізнати глибше і ширше нову інформацію, розуміння у необхідності виконання поставленої мети, прагнення подолати труднощі у процесі виконання дій і отримати почуття задоволення, радості від досягнутого, до зовнішніх – прагнення отримати заохочення або уникнути неприємностей, бажання завоювати престиж тощо [396].

Окрім того, маємо фундаментальні теоретичні та експериментальні дослідження, які стосуються загальних аспектів проблеми мотивації діяльності, навчання і виховання особистості, в працях В. Асеєва, Г. Балла, Л. Божович, М. Боришевського, С. Занюка, Г. Костюка, О. Леонтьєва, С. Максименка, М. Матюхіної, А. Маркової, Т. Matic, D. McClelland, H. Heckhausen та ін.. Так, С. Занюк підкреслює позитивні та негативні сторони навчальної мотивації. Позитивні якості полягають у тому, що молодший школяр має позитивне ставлення до школи, широкі інтереси, що стосуються

© ІСЕ НАПН

багатьох явищ довколишнього середовища, допитливість, що є проявом широкої розумової активності [153]. До негативних характеристик мотивації учіння належать нестійкі інтереси, зокрема недостатня їх дійовість, мало усвідомленість, слабка узагальненість, орієнтація на результат. Це зумовлює виникнення у школяра поверхового, формального ставлення до школи.

Посилаючись на класифікацію мотивів Л. Божович, С. Занюк розробляє власну класифікацію мотивації: 1) внутрішні мотиви (мотиви, які пов'язані з процесом і змістом діяльності; 2) зовнішні мотиви; 3) широкі соціальні мотиви: а) мотив обов'язку і відповідальності перед групою, окремими людьми; б) мотиви самовираження і самовдосконалення; 4) вузькоособистісні мотиви: а) прагнення отримати схвалення з боку інших людей; б) прагнення отримати високий соціальний статус (престижна мотивація); 5) мотиви уникнення неприємностей. Дослідження вченого засвідчують, що у молодшому шкільному віці зароджується інтерес до способів здобуття знань, виникають мотиви самоосвіти, наприклад, інтерес до додаткових джерел знань.

Згідно поглядів Б. Додонова, діяльність спонукається такою групою мотивів: 1) задоволення від самого процесу діяльності ; 2) прямий результат діяльності (створений продукт, засвоєні знання тощо); 3) винагорода за діяльність; 4) слава; 5) уникнення покарання, що загрожувало б у разі ухиляння від діяльності чи несумлінного її виконання. Автор зазначає, що навчальна діяльність учня полімотивована. Впродовж навчання домінуючими виступають то одні, то інші мотиви школяра [130]. В цілому, мотиваційна сфера навчання визначається характером самої навчальної діяльності, розгорнутістю та сформованістю її структури, компонентів (задачі, дії, дії самоконтролю та самооцінки), навчальних мотивів тощо.

Однією з сучасних когнітивних моделей мотивації є модель розроблена H. Heckhausen, в основу якої покладено когнітивні процеси прийняття рішення. Вчений визначає підготовчі процеси мотивації (бажання, потреба), в ході яких виникає задум дії, процеси, які спрямовують дію на мету (намір) і

© ІСЕ МАПО

процеси, які підтримують виконання дії (мотив, вольовий акт). Якщо після першої мотиваційної стадії, на якій бажання формулюються і перевіряються з точки зору потреб і можливостей їх реалізації, достатньо підстав для здійснення дії, – виникає намір. Поява можливостей реалізувати дію супроводжується мотивом і вольовим актом, що спонукає особистість здійснювати відповідну дію аж до досягнення мети [463, 464]. Тобто, мотиваційний процес, що веде до тенденції дії, автором розуміється як раціональний процес, у якому особистість обмірковує, зважує різні способи виконання дії, мисленнєво передбачає межі результату, розраховує раціональність тих чи інших наслідків. Якщо суб'єкт визначає дію з декількох варіантів і зупиняється на ній, то результат цього процесу виражається як результуюча тенденція дії.

Таким чином, аналіз джерел психолого-педагогічної літератури з проблеми мотиваційного компоненту саморегуляції навчальної діяльності свідчить, що всі структурні елементи в системі мотивації взаємопов'язані і взаємозалежні. Системо-утворюючою ланкою у структурі мотивації є мотиваційно-цільовий компонент. Певні потреби і мотиви спонукають до постановки цілей діяльності, окреслюють відповідну галузь знань, яка водночас визначає методи і способи їх отримання. Потреба активізує діяльність учня, стимулює його, спрямовує на пошук способу досягнення мети, а ціль, дозволяє безпосередньо усвідомити результат, на який у конкретний момент спрямована дія і задовольняє актуальність навчальної потреби. Водночас, інтерес спрямовує інтелектуальну і практичну активність суб'єкта навчання на успішне протікання навчальної діяльності. Ієрархічна система мотивів визначає значущу для учня діяльність, внутрішні мотиви цієї системи спонукають його до саморозвитку, самовдосконалення.

Отже, підсумовуючи вищезазначене слід відзначити, що навчальну діяльність учня супроводжують різноманітні мотиви. До внутрішніх, найчастіше відность навчальні мотиви, які включать у себе прийняття рішення (самодетермінація), регуляцію інформаційною подією, яка

© ІСНЕ МАПО

відбувається (співставлення можливостей і вимог), сприймання і мотиваційна самооцінка. Зовнішні мотиви характеризуються здатністю реагувати на зовнішні стимули такі як бажання отримати винагороду, поведінкові реакції, а також низьким рівнем самооцінки.

Узагальнюючи теоретичні здобутки вищерозглянутих наукових досліджень можемо зробити наступні висновки, що всі мотиваційні механізми тісно взаємопов'язані і до певної міри вплітаються у структуру один одного утворюючи циклічний процес. За тими функціями, які виконують психологічні механізми мотивації, вчені виділяють наступні компоненти в її структурі: потреба, інтерес, цінність, постановка мети, намір (задум), ініціація дії, мотив.

Мотиваційний компонент саморегуляції є важливою ланкою у структурі навчальної діяльності. Він виконує регуляторну функцію діяльності, яка обумовлена певними мотивами і які можуть змінюватися у залежності від її умов. Водночас, мотивація є першою ланкою саморегуляції, яка передбачає створення проблемної ситуації, постановку головної задачі, визначення мети діяльності та способів її здійснення. Спонукальною силою продуктивної діяльності виступають мотиваційні механізми: потреба, інтерес, намір, мотив, ціль.

Мотиви формуються на підґрунті базових потреб дитини в пізнанні, спілкуванні, самореалізації, які задовольняються у навчальній, творчій, комунікативній діяльності, а тип діяльності визначає процес формування відповідних мотивів. Всі мотиви знаходяться в ієрархічній залежності між собою і саме тип провідної діяльність визначає їх ієрархію, тобто при зміні типу діяльності головні можуть стати другорядними, а другорядні – головними.

Структурний компонент мотивації інтерес, сприяє її емоційному окрасу, активізує інтелектуальну і практичну діяльність, супроводжується вольовими зусиллями. Потребовий компонент – сприяє наповненню мотивів певним змістом, зумовлює прийняття певної цілі діяльності, тобто визначає напрям

© ІСЕ НАЕС

навчальної діяльності, дозволяє визначити методи і способи практичного впровадження теоретичних знань. Процеси установки і цілепокладання конкретизують вимоги навчальної діяльності, визначають проміжні цілі в ході досягнення загальної мети, актуалізують пізнавальні потреби у мотиваційній сфері і спрямовують учня на активність.

1.3.3. Операційний компонент саморегуляції навчальної діяльності

У полі досліджень психології і педагогіки відзначено, що мотиваційний механізм саморегуляції складає різноманітні по змісту і складу мотиви, які спрямовують діяльність особистості. Операційний механізм – психічні процеси, когнітивні операції, які проявляються на основі функціонального механізму саморегуляції. Регулятивний – характеризує вміння особистості до самоконтролю, самокорекції, самооцінки і здатності до рефлексії. Складна взаємодія мотиваційного, операційного і регулюючого механізмів є підґрунтям становлення продуктивної діяльності і розвитку особистості, яка формується в діяльності і в ній же реалізується.

Мотиваційний, операційний і регулюючий компоненти взаємопов'язані і існують як єдиний конструкт, прояви якого органічно інтегруються у загальний процес саморегуляції навчальної діяльності суб'єкта. Сам процес саморегуляції складається із сумісної роботи усіх компонентів цієї системи та взаємодії фукціонування когнітивних, вольових механізмів.

Операційний компонент саморегуляції навчальної діяльності передбачає активну вольову участь і реалізується через компетенції діяльності, засоби і способи діяльності: планування, проектування, моделювання, прогнозування, орієнтування в нових видах навчальної діяльності; управління за діяльністю: постановка і розв'язання задач; побудова і розв'язання нестандартних, проблемних ситуацій. Пізнавальні дії виступають як операційні механізми цього компоненту.

В дослідженнях з цієї проблеми зазначено, що операційні механізми забезпечують не тільки реалізацію функціональних потенціалів суб'єкта, але і

© ІСЕ МАЕС

необхідні зміни, які протистоять їх послабленню. Вони виступають як чинник стабілізації функцій і засвоюються особистістю у процесі виховання, навчання та відносяться до характеристики особистості як суб'єкта навчальної діяльності [168, 203, 232, 453, 580]. Автори свідчать, що операційні механізми саморегуляції, які набуваються дитиною у ході навчальної діяльності, перетворюються на особистісні утворення, завдяки чому учень розвиває здатність до розумової діяльності, оволодіває вміннями перетворення заданої матеріальної дії у внутрішню, зіставлення вимог діяльності з мотивами і цілями навчанльної діяльності тощо.

У дослідженнях Н. Добриніна, Ю. Мислaвського, О. Осадько, Г. Щукіної відзначено здатність дитини реалізовувати структурні компоненти саморегульованої дії – орієнтування, планування, реалізація та контроль в процесі навчання. За авторами, операційний компонент саморегуляції базується, насамперед, на предметній дії, яка включає образ ситуації, образ дії, полімодальний аферентатор та моторний компонент [128, 289, 320]. Образ ситуації і образ дії входять до моделі предметної дії і є підґрунтям побудови способів розв'язання навчального завдання, дозволяють встановити оптимальні умови і можливі результати дії до того, як вона буде фактично виконана. Водночас, образ ситуації і образ цілі є вихідною основою, на якій суб'єкт діяльності приймає рішення і складає програму виконання актуальної дії. Створення програми актуальної дії реалізується шляхом здійснення цілої низки орієнтувально-оцінних, інтелектуальних операцій, а саме: оцінка умов діяльності, з'ясування вимог завдання, зіставлення та розрізнення узагальнених способів дій, оцінка виконаного та уявлення образу очікуваного результату.

Розглядаючи функціональну структуру процесу саморегуляції О. Конопкін, Л. Нерсесян наголошують, що для успішного виконання програми дій важливою є суб'єктивна модель значущих умов діяльності, що являє собою комплекс інформації, яку у дану мить отримує учень про ті умови навчальних завдань, врахування яких необхідне для успішного здійснення

© ІПСЕ НАПН

діяльності [205]. На думку вчених, співвідношення «образ-ціль» – «образ-результат» (або «проміжний результат») є головною умовою регулювання операційного компоненту навчальної діяльності. Поряд з цим, автори наголошують на суб'єктивному розумінні цілі діяльності. Тобто ціль для конкретного суб'єкта може бути різною за однієї і тієї ж самої інструкції, постановки одного й того ж самого завдання.

Вивчаючи операційну основу саморегульованої дії, В. Зінченко, Г. Суходольський, В. Шадриков виділяють дій, операції як складові навчальної діяльності і відзначають її основні ланки: ціль діяльності (аналіз і виділення заданих характеристик очікуваного результату); аналіз умов діяльності, визначення способу виконання, прогностична оцінка можливостей отримання правильного результату; побудова алгоритму виконання завдання, визначення послідовності та способів виконання; перевірка і виправлення недоліків у процесі його виконання; співставлення кінцевого результату з поставленою метою [492]. Дослідники свідчать, що операційний компонент пов'язаний з цілою низкою когнітивних, виконавчих, цілеутворюючих, емоційно-оцінювальних процесів, які реалізуються на різних його етапах здійснення.

У своїх працях, П. Підкасістий розглядає навчання як пізнавальну активність школяра у цілісному процесі навчальної діяльності. З точки зору вченого, структура навчальної діяльності включає у себе змістовний, операційний і мотиваційний компоненти [336]. Операційний компонент відбувається у ході розв'язування навчальних завдань і складається з наступних взаємопов'язаних компонентів, що визначають послідовність здійснення діяльності, а саме: аналіз завдання; прийняття навчального завдання; актуалізація наявних знань, необхідних для його розв'язання; складання плану розв'язування навчальної задачі; практичне здійснення плану; контроль і оцінка розв'язування задачі, усвідомлення способів діяльності, що мають місце у процесі реалізації.

© ІСЕ НАЕС

Вчений стверджує, що сутність навчання полягає не тільки в опануванні школярем предметних знань та навичок, а й у засвоєнні способів дій відносно цих знань та умінь. Водночас, у ході навчання, відбувається розвиток специфічної особливості суб'єкта навчання – саморегуляції навчальної діяльності, функціонування якої найбільше простежується під час планування діяльності. Конкретний зміст діяльності, який має засвоїти учень пов'язується у його свідомості з виконанням системи дій. П. Підкасістий свідчить, що у ході оволодіння навчальною діяльністю, при вивченні будь-яких дисциплін, учень здійснює необхідні дії саморегуляції: планування конкретних способів отримання результату, уявне виділення етапів виконання, визначення способів реалізації, уявлюваний образ результату, обґрунтування принципу дії, прогнозування варіантів дій, прийняття рішення, у тому числі шляхом вибору раціонального варіанту дії, діагностика причин невідповідності, визначення необхідної корекції вихідного плану [336]. Таким чином, у ході виконання цих дій учень повинен уявити собі об'єкт діяльності, кінцеву та проміжні цілі, мисленнєво на цій основі побудувати і спрогнозувати процес досягнення поставленої мети шляхом виділення у ньому складу дій, провести зіставлення виділених дій з повним їх складом, проаналізувати відмінності і пов'язані з ними особливості виконання завдання, їх вплив на об'єкт навчальної діяльності.

І. Ільясов розробив узагальнену модель структури процесу навчання, описав навчання як діяльність суб'єкта, виділив систему факторів ефективності навчання і систему умов формування загальних навчальних вмінь, серед яких належне місце відводить опреційній складовій саморегуляції навчання. Дослідник визначає систему критеріїв, за якими, на його думку, здійснюється ця складова: знання, які є в основі виконуваної діяльності; структура діяльності; повнота; міра узагальненості, міра системності і систематичності; міра засвоєння (інтеріорізованість і готовність до відтворення, розгорнутість і усвідомленість, міцність і стійкість знань). Водночас, як свідчить автор, операційний компонент пов'язаний з діями, які

виконує особистість у процесі реалізації навчальних завдань, на етапах орієнтування, виконання (оперування) і контролю [183].

Досліджуючи навчальну діяльність В. Давидов, Д. Ельконін вважать структурними одиницями операційної ланки саморегуляції в навчанні – дії, а саме: перетворення умови задачі з метою визначення загального способу дії; моделювання визначеного способу в предметній, графічні, буквеній формах; побудова системи типу задач, які розв'язуються загальним способом; контроль за виконанням попередніх дій; оцінка засвоєного загального способу як результату розв'язання конкретної навчальної задачі [116, 525]. Вчені пояснюють, що за допомогою дій моделювання, відбувається фіксація початкових знань у даній проблемі, що дає можливість визначити інші властивості і особливості нової інформації, які не були визначені раніше. Засвоєння способу виконання дозволяє побудувати узагальнений спосіб розв'язання навчальної задачі. Дії контролю і оцінки дозволяють визначити відповідність виконаних дії до умов і вимог поставленої задачі. Дії оцінки визначають міру засвоєння загального способу розв'язання, відповідність отриманого результату кінцевій меті.

Дослідження П. Гальперіна, Н. Тализіної доводять, що протікання мисленнєвого процесу взаємопов'язане з компонентами саморегуляції. Науковці вказують, що способи здійснення автоматизованих дій (мисленнєві операції) є важливими критеріями, від яких залежить весь процес протікання навчальної діяльності. Як зазначає П. Гальперін, основу операційного компоненту у структурі навчальної діяльності складають згорнуті дії, які швидко протікають. Автор визнає, що спочатку засвоєння знань і вмінь відбувається у матеріальній формі з розгортанням операцій, які до неї входять. Поступово відбувається зміна форм дій і ступеня їх розгорнутості, узагальненості і засвоєння, відбувається перехід у внутрішню форму, дія стає розумовою [101].

У ході дослідження операційного компоненту саморегуляції у структурі навчальної діяльності С. Маланов відводить головну роль внутрішньому

© ІСЕ НАПН

плануванню дій. Автор пояснює це так: зміст узагальнених знань, уявлень, понять зароджуються у ході реалізації різноманітних видів зовнішніх предметних, практичних дій, а також дій перцептивних, по мірі переходу їх у внутрішній план мислення [262]. У мисленнєву форму перетворюються як предметні дії, так і способи їх здійснення. Потім розгорнута в часі послідовність операцій скорочується і перетворюється в образ. Сформовані образи є вихідним матеріалом для більш високого рівня психічної орієнтації у внутрішньому плані уявлень, які, у свою чергу, стають способом внутрішньої регуляції дій. Автор визначає основні характеристики сформованих дій мисленнєвої діяльності у внутрішньому плані: узагальненість (міра виділення суттєвих для виконання дії властивостей об'єкта серед несуттєвих); розгорнутість (з'ясування, чи всі операції, які входять до складу дії виконуються); засвоєння (міра автоматизації і швидкого виконання дій).

Такої думки притримується Я. Пономарьов, дослідник, важливою складовою операційного компоненту саморегуляції у навчанні визначає внутрішнє планування, розвиток якого залежить від рівня саморегуляції. Автор визначає п'ять етапів розвитку внутрішнього плану дій, які відбуваються у ході здійснення навчальної діяльності, від матеріального до включення у цю діяльність пізнавальної мотивації. На першому етапі процес і результат власної дії не розділяються, цілі спрямовані на перетворення предметної ситуації. На другому – відбувається співвіднесення словесної моделі ситуації з її сприйняттям, але не співвідноситься загальна мета і проміжні цілі, дії контролюються з опорою на зразок. Третій – пов'язаний з маніпулятивним розв'язуванням, підкоренням діяльності у зовнішньому плані проміжним цілям (способи дій не перетворені у операції, зовнішній контроль, суб'єктивна оцінка дій). Четвертий етап складає аналіз змісту задачі, складання плану дій, регуляція діяльності за словесним зразком, логічні контроль і оцінка дій. Характерними рисами п'ятого етапу є сформована здатність до самоконтролю, побудова плану діяльності з включенням власно-

© ІСНЕ НАПН

пізнавальної мотивації, підкорення дій відповідно до плану, адекватність контролю і оцінки [344].

На думку Н. Половнікової реалізація операційної складової саморегуляції навчальної діяльності відбувається у чотири етапи: а) визначення суттєвих ознак об'єкта навчання, розуміння причинно-наслідкової залежності різних ознак і процесів, які характерні для даного об'єкта, інтеріоризація поняття; б) діяльність за зразком (використання алгоритму розв'язання навчальної задачі), побудова плану дій; в) практичне використання сформованих навичок і вмінь; г) планування діяльності в цілому (визначення основних напрямів діяльності, її планування і реалізація окреслених дій) [341].

У дослідженнях І. Архіпової, визначені основні критерії, які необхідні для здійснення операційної ланки саморегуляції в структурі навчальної діяльності, це: вміння бачити проблему, вміння перетворити її у внутрішній план розв'язання, вміння передбачити майбутній результат, вміння критично аналізувати зміст завдання, ставити запитання до його виконання тощо. У цьому контексті, І. Унт пропонує наступні критерії: вміння, які пов'язані зі сприйманням нової інформації; вміння логічно оперувати новим матеріалом, порівнювати, робити висновки; творчі вміння (творчий підхід до розв'язання проблеми) [452].

У працях Ю. Гільбуха також окреслені основні характеристики операційного компоненту саморегуляції: здійснення аналізу поставленої задачі з метою з'ясування її змісту; планування майбутніх дій; використання, при необхідності, обмеженої кількості маніпуляцій для здійснення цілеспрямованих пошукових спроб; побудова чіткого образу мети, усвідомлення критеріїв майбутньої діяльності; підкорення виконуваних дій визначеним критеріям; самоконтроль за ходом здійснення навчальних завдань. Як зазначає автор, операційний компонент саморегуляції не тільки передбачає об'єднання конкретних засобів перетворення ситуації, але залежить і від можливостей особистості.

© ІСНЕ НАПН

Динамічні характеристики операційного компоненту в навчальній діяльності засобами розв'язання задач у наочно-образній і наочно-дійовій формах з'ясовані О Запорожцем [156]. Дослідник виділяє три етапи: формування уявних структур розв'язування проблемної ситуації; формування операційно-практичних компонентів розв'язання; сумісне функціонування уявних і операційних компонентів розв'язування. Автор твердить, що у ході мисленнєвого розв'язування навчальних задач спостерігається тенденція поступового переходу від цілей, які утворені зовнішніми чинниками, до цілей, які визначаються у внутрішньому плані.

Таким чином, аналіз вищезазначених досліджень доводить, що операційний компонент саморегуляції характеризується наступними критеріями: внутрішнє планування, яке передбачає виділення необхідних умов діяльності, побудова плану діяльності з включенням навчальної мотивації, підкорення дій відповідно до плану; з'ясування способу розв'язання, його виконання і перевірка всіх необхідних операцій, які входять до складу дій; самоконтроль (автоматизація і швидке виконання цих дій, перевірка етапів розв'язання та кінцевого результату) [19, 56, 116, 183, 226, 239, 307, 342, 344, 396, 446, 525]. Вчені доводять, що операційний компонент саморегуляції у структурі навчальної діяльності передбачає здійснення таких процесів: зіставлення умов і цілей діяльності, з'ясування наявних у ситуації і досвіді суб'єкта засобів перетворення об'єкта, визначення їх достатності (недостатності) для досягнення загальної мети, побудова покрокової стратегії, урахування і узагальнення знань про об'єкт, визначення рівня адекватності кожного етапу розв'язання навчального завдання поставленим цілям.

Аналіз вищезазначених досліджень переконливо свідчить, що операційний компонент саморегуляції відіграє значну роль у навчанні дитини, а саме: у оволодінні теоретичними знаннями, вміннями та навичками, узагальненні цих знань, сприйнятті навчального завдання, побудові плану його поетапного здійснення. Особливе значення вчені надають процесам самоконтролю та самооцінки, засобами яких налагоджується перехід від

© ISE NAES

емпіричних узагальнених знань до теоретичних понять, здійснюється вибір раціональних способів їх практичного відтворення, формуються системи прямих і зворотних логічних операцій, міркувань і умовиводів.

Отже, операційні механізми засвоюються суб'єктом у процесі діяльності і відносяться до характеристики людини як суб'єкта діяльності. Операційний компонент саморегуляції, насамперед, передбачає інтелектуальну діяльність і є особливою формою психічної діяльності, яка виникає у тих випадках, коли навчальна задача вимагає попереднього поєднання виконуваної діяльності з мотивами і цінностями суб'єкта навчання: перетворення заданих дій у внутрішні, формулювання домінантних мотивів, які спонукають діяльність, аналіз мети у відомих (нових) умовах, співставлення уявного результату з цією метою, визначення спеціальних операцій, за допомогою яких вона може бути реалізована.

Теоретичний аналіз наукових досліджень дозволяє окреслити етапи реалізації операційного компоненту саморегуляції у навчальній діяльності, а саме:

1) Орієнтування в умовах діяльності. На цьому етапі здійснюється аналіз умов у змісті поставленої проблеми (ситуації), визначення суттєвих складових і співвіднесення їх між собою. Попереднє орієнтування у змісті є необхідною умовою будь-якої діяльності, без якого неможливе якісне виконання.

2) Побудова загальної стратегії діяльності. Вибір одного із альтернативних шляхів розв'язання задачі, серед інших варіантів.

3) Визначення відповідних засобів і операцій, які адекватні виконанню загальної схеми розв'язування поставленої задачі (вироблення тактики). Цей етап є виконавчим етапом, який завершується знаходженням відповіді на поставлене запитання.

4) Зіставлення з початковими вимогами проблеми та перевірка отриманих результатів діяльності.

© ІСНЕ НАПН

Тобто, основними механізмами операційного компоненту саморегуляції є: планування моделі (з'ясування об'єктивних умов, які необхідні для успішної побудови алгоритму діяльності), операціоналізація діяльності (забезпечення реальних перетворень в об'єкті дії), контроль (перевірка моделі та її реалізації).

1.3.4. Рефлексивно-оцінний компонент саморегуляції навчальної діяльності

Ефективність саморегуляції залежить від сформованості її компонентів: мотиваційного, операційного, регулюючого. Однак, не можна стверджувати про перевагу одного із компонентів саморегуляції, оскільки, співвідношення між ними носить не кількісний, а якісний характер. Розв'язання цього питання повинно бути спрямоване на з'ясування функцій всіх компонентів саморегуляції у загальній системі регулятивного механізму.

Розглянемо рефлексивно-оцінний компонент саморегуляції, який характеризує вміння особистості до самоконтролю, самокорекції, самооцінки, здатності до рефлексії та включення вольового компоненту.

У психолого-педагогічній літературі найбільш дослідженою є область самоконтролю як психологічного механізму саморегуляції (Л. Запорожець, Г. Максимова, А. Маркова, К. Поліванова та ін.); розкрито функціональні механізми самоконтролю та самооцінки (Л. Божович, П. Гальперін, В. Давидов, В. Зінченко, Г. Нікіфоров, О. Прохоров, В. Рєпкін, Л. Фрідман); індивідуальний стиль саморегуляції (В. Моросанова); структура, зміст і функції саморегуляції, її індивідуально-типологічні особливості в різних видах діяльності (О. Зиміна, О. Конопкін, Н. Круглова, Ю. Миславський, О. Осницький, Г. Плігін, Н. Росіна та ін.).

Так, в дослідженні О. Осницького надається значущості саме рефлексивному компоненту саморегуляції. Автор свідчить, що в процесі виконання діяльності особистість, насамперед, усвідомлює і сприймає її мету, і відповідно до поставленої мети відбувається планування послідовності дій та

© ІСНЕ НАПН

оцінка умов її досягнення. Результатом цих дій є суб'єктивна модель діяльності, на основі якої особистість складає програму дій, засобів і способів її здійснення. У процесі виконання діяльності відбувається зіставлення «моделі умов» і «програми дій» [322]. Оцінка результатів, дозволяє прийняти рішення про те, потрібна корекція дій чи можна їх продовжувати у тому ж руслі. В процесі виконання діяльності кожна із ланок саморегуляції виконує роль цілепокладання і здійснення дій. Усвідомлення цілей діяльності дозволяє особистості самостійно приймати рішення про необхідність внесення змін у виконувані дії, про їх послідовність. Дослідник підсумовує, що завдяки регулюючому компоненту саморегуляції відбуваються зміни у самій особистості і у тих засобах, які вона використовує для задоволення результатів поставленої мети діяльності.

Інші дослідники визнають, що оцінний компонент саморегуляції включає в себе процеси переробки інформації, які відповідають регуляторним функціям планування, моделювання, програмування, оцінювання і корекції різних форм психічної активності [116, 99, 100, 102, 179, 189]. Вчені під саморегуляцією вважають системно-організований процес внутрішньої психічної активності особистості, який спрямовує довільну активність і безпосередньо реалізує виконання окресленої мети діяльності. При цьому загальні закономірності формування саморегуляції відбуваються на підґрунті регуляторних інформаційних процесів. Тобто, автори свідчать, що до власне оцінного компоненту саморегуляції відносяться інформаційні процеси, а дії і їх виконання – до операційного.

Рефлексію, як один з механізмів саморегуляції розглядають Ю. Кулюткін, Б. Русаков, Л. Рувінський, Н. Тализіна, О. Тихомиров, П. Трет'яков, А. Шаров та ін.. Б. Русаков трактує рефлексію як внутрішнє усвідомлення людиною кожного з етапів власної діяльності, усвідомлення власних дій, своїх внутрішніх станів, почуттів, аналіз цих станів і формулювання відповідних висновків [397]. Водночас, рефлексія передбачає самоспостереження і самоаналіз. Тобто, для того, щоб суб'єкт міг усвідомити

© ІСНЕ НАЕН

і контролювати свою діяльність (поведінку), регулювати власні дії і само розвиватися, має бути сформована рефлексія.

Досліджуючи регулятивні механізми, А. Шаров розглядає саморегуляцію через призму активності спрямованої на розвиток цілісності суб'єкта, що здійснюється засобами системи вибору [494]. У якості структурних компонентів саморегуляції автор визначає три ланки: ціннісно-змістова, активність і рефлексія. Ціннісно-змістова ланка включає у себе домінуючі цінності, смисли, мотиви, цілі, які є загальним орієнтиром у житті особистості. Активність виступає стержнем розвитку особистості і реалізується у зовнішній активності (різноманітні види діяльності, пізнання, спілкування) і внутрішній (функціонування пізнавальних і емоційних процесів). Автор наголошує, що рефлексивна ланка є стержнем саморегуляції і виконує роль зворотного зв'язку у життєдіяльності особистості, функцію контролю і узгодження, завдяки чому здійснюється процес удосконалення і розвитку особистості. На думку вченого, рефлексія проявляється в усвідомленні власної діяльності, окремих її дій, формуванні образу «Я», самооцінці тощо.

Як вважають О. Кулєшова, І. Семенов, продуктивність будь-якої діяльності, у тому числі, мисленнєвої залежить від ієрархії різних рівнів саморегуляції, від темпу і ефективності переходу з одного рівня на інший. Однак, головним механізмом регулюючого компоненту саморегуляції є рефлексія, від якої залежить темп і ефективність діяльності [223, 406]. Під рефлексією автори розуміють вміння суб'єкта виділити, аналізувати і співвідносити з предметною ситуацією власні способи діяльності. Рефлексія включає в себе такі моменти діяльності такі як зіставлення її умов і цілей, виявлення наявних у ситуації і досвіді суб'єкта засобів і способів перетворення об'єкта, визначення їх достатності (недостатності) для досягнення мети, вироблення покрокової стратегії, врахування і обробку зворотної інформації, яка свідчить про ступінь адекватності кожного етапу розв'язання цілям задачі.

© ІСНІ НАПН

Автори свідчать, що на етапі виконання конкретної діяльності суб'єкт зіставляє прогноз і результат не вдаючись у подробиці, тобто виконує репродуктивну діяльність, яку забезпечує операційний компонент саморегуляції. На цьому етапі ефективність діяльності залежить від вибору способу і прийняття рішення. Здатність приймати рішення, робити вибір залежить вже від регулюючого компоненту, а саме: розкриття критеріїв оцінки діяльності в бік їх узагальненості і суттєвої диференціації, можливість «переглянути» інші варіанти, щоб визначити необхідний для реалізації вихідних планів і замислів. Варто відзначити, що від рефлексивних дій, які виконує особистість (довільно конструює правила, припущення, ситуацію тощо) залежить результат діяльності [223]. Таким чином, на думку авторів, рефлексія дозволяє передбачати різноманітні варіанти і умови під час побудови плану діяльності, визначати ті критерії, які сприятимуть ефективному здійсненню задуму.

У дослідженнях О. Тихомирова, J. Piaget, E. Torrance зазначено, що рефлексія і самооцінка є важливими механізмами саморегуляції, що дозволяють суб'єкту створити критерії своїх оцінок, виробити програму пошуку, проаналізувати, узагальнити і абстрагувати засоби досягнення поставленої мети [445, 664, 693]. Так, О. Тихомиров свідчить, що здатність до саморегуляції забезпечує процес досягнення інтелектуальної мети, пошуку відповіді на поставлене запитання, знаходження невідомого. Вибір шляху до знаходження невідомого, визначення проміжних цілей і складає стратегію пошуку. Пошук визначається передбаченням оптимальних етапів розв'язання, прогнозуванням їх наслідків. Глибина прогнозування складає необхідний елемент рефлексивного компоненту саморегуляції, який забезпечує можливість визначення раціонального способу досягнення розв'язання поставленої задачі [445].

У висновках зроблених L. Hoa, A. Wigfield також підкреслюється значення рефлексивно-прогностичних процесів, які слугують основою формування критеріїв вибору, складання цих критеріїв для саморегуляції за

© ІСНЕ НАПН

конкретною діяльністю. Автори свідчить, що в усвідомленій діяльності акцент здійснюється не на виборі, а на критеріях, за допомогою яких такий вибір стає можливим, тобто ефективність саморегуляції залежить від послідовності актів рефлексивного компоненту. L. Hoa стверджує, що рефлексивний компонент завжди здійснюється заради досягнення певної мети, при цьому долається внутрішній опір, що заважає його здійсненню, тобто з'являється вольове зусилля [703].

Отже, перегляд внутрішнього плану діяльності, образу результату і є елементами рефлексії, які дозволяють особистості детально аналізувати, усвідомлювати і контролювати виконувану діяльність, визначати себе як «я-контролер», робити аналіз і оцінку власних плануючих і контрольних дій. Тобто, людина усвідомлює свої внутрішні регулятивні схеми і процеси, розпочинає їх довільно будувати і використовувати у якості засобу управління і контролю над власною діяльністю. Таким чином, завдяки рефлексії відбувається реконструкція, трансформація отриманого досвіду і його використання у побудові загального задуму розв'язання задачі.

Саморегуляцію діяльності, як цілісну систему взаємозалежних елементів, що забезпечують три основні функції: орієнтовану, виконавчу, контрольно-регулятивну, визначає Н. Тализіна. Дослідниця свідчить, що будь-який з цих елементів сам по собі не може забезпечити одержання необхідного кінцевого результату. Так, побудова плану роботи без аналізу початкових даних та умов, тобто недооцінювання орієнтовної функції, веде до формування механічних навичок, без їх розуміння і усвідомлення. Водночас, регулюючий компонент саморегуляції припускає одночасне здійснення контролю за ходом вирішення поставлених завдань з боку виконавця діяльності і самоконтролю за правильністю виконання необхідних операцій особистістю, точністю одержуваних відповідей. Контроль здійснюється за допомогою зовнішніх умов. Як зазначає автор, самоконтроль є складовою ланкою регулюючого компоненту і спрямований на попередження можливих чи визначення вже здійснених помилок. Н. Тализіна наголошує, що

© ІСНІ НАПН

самоконтроль протікає у внутрішньому вигляді і викликає необхідність корекції, регулювання процесу діяльності, внесення змін у форми і методи виконання, наближення їх до заданої мети [430].

Таким чином, регулювання особистістю будь-якої діяльності відбувається шляхом саморегулювання своїх дій, роботи над помилками, співставлення з вимогами, повернення до аналізу виконуваних операцій, які викликали утруднення. За допомогою оціночно-результативної ланки відбувається самооцінка особистістю досягнутих у процесі діяльності результатів, встановлення відповідності їх до поставлених задач.

У дослідженнях A. Bandura, F. Bartlett, M. Eysenk, О. Запорожця, ведуча роль у організації регулятивних процесів надається самоконтролю та самооцінці. Науковці наголошують на внутрішній і зовнішній регуляції діяльності. Внутрішня регуляція передбачає сформованість вольової сфери, вміння організовувати діяльність, цілеспрямоване її виконання. Зовнішня – наявність зовнішнього контролю у прояві організованості, побудові плану, послідовності виконання і контролю за результатами діяльності. Основним елементом регулюючого компоненту саморегуляції дослідники вважають самооцінку, яку поділяють на ретроспективну (оцінка досягнутих результатів) і прогностичну (оцінка суб'єкта щодо своїх можливостей, здатності до рефлексії) [156, 546, 556, 616].

Так, О. Запорожець самооцінку визначає як елемент саморегуляції, що виконує вимірну функцію, за допомогою якої особистість оцінює результати власної діяльності у співвідношенні з образом результату. Самооцінка виражається у різноманітних формах (еталонах, образах, перевазі до чогось) і визначає рівень значущості і обґрунтованості діяльності. Самооцінка сприяє визначенню вибору і прийняттю рішення [156]. Таким чином, науковець свідчить, що формування самооцінки забезпечує можливість розвитку самодостатності, самоконтролю, у своїх рішеннях, в правильності виконання. Самооцінка є спеціальним фактором, вимірною функцією у складній

© ISE NAES

структурі регулюючого компоненту від якої залежить продуктивність діяльності особистості.

Досліджуючи компоненти, які входять у склад структури саморегуляції, A. Bandura підґрунтям формування процесу саморегуляції вважає регулятивний компонент, який поділяє на такі ланки: самоспостереження, самооцінка, самокорекція і самовідповідь [538, 543, 546]. На думку автора, поведінка і діяльність оцінюється особистістю відповідно до її особистісних позицій і стандартів. Дослідник наголошує, що саме оцінний компонент саморегуляції передбачає самовідповідь і самокорекцію результатів діяльності, на основі результатів самооцінки.

Як зазначають К. Абульханова-Славська, О. Конопкін, саморегуляція діяльності включає у себе два процеси: особистісну регуляцію (пов'язана з наданням особистісного смислу чи визначенням значущих умов діяльності) і безпосередньо регуляцію процесу здійснення діяльності. Головними механізмами регуляції діяльності особистості є самоконтроль і самооцінка дій по ходу їх здійснення і механізм надання особистісного змісту, який пов'язаний із встановленням значущого. Осьовим стержнем регулятивного процесу є самокорекція діяльності, що передбачає співставлення результатів відповідно до поставленої мети та прийняття рішення про корекцію, яка виконує систематизуючу і структуруючу функції [3, 204].

І. Чеснокова, розв'язуючи проблему регулятивного компоненту у контексті самосвідомості людини зазначає, що саморегуляція проявляється у безпосередньому здійсненні коректуючих дій, здатності особистості вносити зміни у власну діяльність. Дослідниця визначає саморегуляцію як єдність двох структурних компонентів: змістовий компонент (розгортання діяльності від мотиваційних факторів до кінцевого результату) і самоконтроль (самостійне планування, виконання і перевірка діяльності на всіх її етапах). Однак, головним компонентом саморегуляції є самоконтроль, оцінювання діяльності, яке співвідноситься з прямим і уявним результатам, внутрішній звіт особистості про співвідношення мотиву, мети діяльності і її здійснення [481].

© ІПСЕ НАПН

У численних дослідженнях функціонування процесу саморегуляції наголошується на понятті вольового акту, що розуміється як здатність людини до довільної регуляції психічних процесів в ході здійснення діяльності. Так, на думку Г. Нікіфорова, головним чинником, який впливає на перебіг саморегуляції є самоконтроль [307]. Шляхом вивчення процесу формування самоконтролю в онтогенезі дослідник довів, що поява і розвиток самоконтролю визначає можливість усвідомлювати і контролювати ситуацію, поведінку, діяльність. Втім, автор переконує, що самоконтроль може бути об'єктом вольової регуляції, тобто психічна саморегуляція набуває вольового характеру, якщо її нормальний перебіг за різних причин гальмується і для досягнення цілі виникає потреба у додаткових зусиллях суб'єкта щодо подолання перешкод.

Регуляційний підхід до поняття волі досліджений у працях A. Bandura, H. Heckhausen, Є. Бажин, Л. Виготського, Ю. Куля, Л. Ланда, Д. Узнадзе та ін. Автори волю трактують як вміння актуалізуватися у важкій ситуації (за наявності перешкод, боротьби мотивів тощо), що в першу чергу асоціюється з вольовою регуляцією, функцією самоконтролю, управління і саморегуляцію. На думку Є. Бажина, воля це психологічний механізм через який особистість регулює свої психічні функції. Вольове зусилля визначається як суб'єктивне вираження регулятивної вольової функції [38].

Дослідники свідчать, що воля як феномен саморегуляції суб'єкта своєї поведінки і діяльності, забезпечує векторну орієнтацію іманентних станів свідомості на экстеріорну мету (ідентифікується в свідомості з можливістю зміни відношення до об'єкта осмислення, а значить – з розвитком), що об'єктивувалася, і концентрацію зусиль на досягнення останньої. Вольовий акт саморегуляції не зводиться ні до предметної діяльності, ні до зовні-практичної свідомості і є сполучною ланкою діяльнісного акту, що забезпечує єдність суб'єктної його складової (цілеспрямованість) і складової об'єктивно-предметної, транслюючи імпульс потреби у імпульс до дії [38, 91, 226, 450, 463, 540].

© ISE NAES

Досліджуючи проблему довільної регуляції діяльності і поведінки Л. Виготський свідчить, що воля є одним з механізмів, що дозволяють людині управляти власною діяльністю, поведінкою, психічними процесами, мотивацією [97]. Вчений стверджує, що у своїх розвинених формах довільна регуляція опосередкована штучними знаками і здійснюється шляхом об'єднання різних психічних функцій у єдину функціональну систему, що виконує регуляцію діяльності чи будь-якого психічного процесу.

Вивчаючи проблему волі Д. Узнадзе завіряє, що джерелом механізму волі є не імпульс актуальної потреби, а щось абсолютно інше, що навіть суперечить потребі. Спонукання до будь-якої дії, грузинський вчений пов'язує з наявністю установки на дію (намір) [450]. За автором, установка, яка виникає у момент прийняття рішення і лежить у основі вольового акту, створюється завдяки уявному передбаченню даної ситуації чи діяльності. Тобто, вольова установка є основою у прийнятті рішення про дію, водночас, задіяні і процеси уяви та мислення.

Погляди Д. Узнадзе підтримав Ш. Чхартишвілі, вчений висунув гіпотезу щодо вольової дії, у якій воля не пов'язана із задоволенням актуальної потреби і не є ознакою свідомої поведінки. Науковець вважає, що усвідомлення мети і засобів її досягнення – це мисленнєвий процес. У цьому процесі воля є спонукальним механізмом поведінки, що задовольняє вимоги соціального середовища, які прийняті суб'єктом («я повинен»). Ш. Чхартишвілі не визнає волю частину мотиваційного процесу, а розглядає її як особливе психічне утворення чи здатність особистості, за допомогою якої людина звільняється з полону актуальної потреби перетворюючись у суб'єкта вольової поведінки.

В. Іванніков допускає, що усвідомлена регуляція діяльності формується на підґрунті вольової дії особистості [170]. Вчений стверджує, що реальним механізмом додаткового спонукання до дії є усвідомлені зміни у змісті дії, яка виконується суб'єктом. Зміст дії пов'язаний з боротьбою мотивів і змінюється при навмисних розумових зусиллях. Вольова дія виникає тоді, коли вона

© ISE NAES

пов’язана з усвідомленням мети діяльності, її значущості, підкорення цій меті виконуваних дій: а) якщо виникає необхідність надати будь-якій меті особливий смисл, то у цьому випадку участь волі в регуляції діяльності зводиться до того, щоб відшукати відповідний смисл, підвищену актуальність даної діяльності; б) якщо потрібно знайти допоміжні стимули для виконання чи завершення розпочатої діяльності – вольове зусилля зв’язується з процесом виконання діяльності; в) якщо мета діяльності полягає у оволодінні пізнавальними знаннями і діями, які пов’язані з оволодінням пізнавальної інформації – дії набувають вольового характеру.

Вивчаючи вольовий акт С. Корр основною ознакою вольової дії вважає попереднє прийняття рішення про її здійснення, коли дії передує повноцінний психічний акт, вироблення уявлення про мету, прийняття цієї мети. Здійснення прийнятого рішення розпочинається з визначення і розгляду проміжних цілей, їх аналізу та аналізу наслідків дій [643]. Дослідник зазначає, що підґрунтям вольового акту є внутрішньомисленнєве обміркування дій, оскільки, саме завдяки йому досягається розуміння цінності і значення мети.

Як визначає J. Connell, вольові дії відрізняються скерованістю квазіпотребами (намір, внутрішня напруга, яка спонукає до здійснення наміру): за допомогою вольової дії відбувається контроль за виникаючими тенденціями, забезпечуючи можливість продовжувати дію чи закінчити її незавершеною [575]. Науковець стверджує, що якщо виникає декілька напружених систем, то вольова дія через процес прийняття рішення забезпечує перевагу одній з них. Якщо це не вдається у повній мірі – виникають помилкові дії або гальмування актуальної дії. Такої думки дотримується і K. Lewin, автор вважає, що квазіпотреба автоматично втілюється у дію, як тільки для цього настають сприятливі зовнішні умови. Визначаючи характерні особливості вольового акту, дослідник виділяє наступні його фази: процес мотивування напружена боротьба мотивів; акт вибору (прийняття рішення), який припиняє боротьбу мотивів; власне дія.

© ІСЕІ НАПН

У численних психолого-педагогічних дослідженнях вольовий акт саморегуляції пов’язують з додатковими зусиллями, прийняттям рішень, наявністю продуманого плану та його реалізацією. [12, 37, 38, 49, 57, 97, 115, 141, 192, 218, 330, 396, 405, 523). На думку науковців, вольовий акт у процесі саморегуляції дозволяє утримати увагу на тій інформації, яка відповідає актуально діючому спонуканню і контролювати ті дії, які перешкоджають здійсненню необхідної дії. Водночас, вольовий акт, у процесі саморегуляції діяльності, сприяє стимуляції та відновленню мотиваційного процесу: актуалізація уявлень про очікуваний результат та інші позитивні стимули діяльності, що дозволяє поступово підвищити первинну привабливість мети; усунення усіх спокус, що заважають досягненню мети; вміння не занадто довго концентруватися на невдачі, а також відмовлятися від недосяжних цілей тощо. Тобто, вольовий акт забезпечує управління дією крок за кроком у процесі її розгортання.

Досліджуючи вольовий акт, Г. Костюк, А. Петровський, Т. Серебрякова виділяють наступні стадії: виникнення мотиву та попередня постановка мети; стадія обмірковування та боротьба мотивів; прийняття рішення; виконання прийнятого рішення. Боротьба мотивів відбиває наявність у людини внутрішніх перешкод, суперечливих спонукань, бажань, прагнень, які вступають у конфлікт між собою. Боротьба мотивів закінчується прийняттям рішення, що означає остаточну постановку усвідомленої мети. Прийняття рішення супроводжується цілою програмою дій протягом певного часу (складання наміру). На етапі виконання прийнятого рішення часто відбувається справжня боротьба з реальними зовнішніми і внутрішніми перешкодами, які стоять на шляху до досягнення поставленої мети. Вольове зусилля проявляється як реакція на перешкоду. Безпосереднім поштовхом для вольового зусилля є усвідомлення перешкоди – розуміння ситуації, усвідомлення мети і засобів її досягнення. Вольова дія у процесі саморегуляції передбачає усвідомлену перевірку правильності виконання дій здійснюваної діяльності суб’єктом з самого початку і до кінця. На регулюючому етапі,

© ІСЕ НАЕС

вольова дія супроводжує перегляд алгоритму розв'язання, перевірку кожного етапу завдання та його результату, внесення змін у форми і методи виконання [331, 407].

Отже, вольовий акт саморегуляції діяльності, визначається у таких характеристиках як наполегливість у досягненні цілей, швидкість і рішучість в ухваленні рішень, здатність долати перешкоди, утримуватися у певній діяльності не відволікаючись на зовнішні чинники та проявляється у ініціації дій.

Таким чином, у процесі саморегуляції, складання програми дій на основі аналізу конкретних умов, вибір відповідних їм способів та послідовності його виконання, не лише розумовий, але і вольовий процес. Передбачення проміжних та кінцевих результатів діяльності не тільки розумовий розрахунок, але і вольова активність, спрямована на пошук найоптимальнішого шляху досягнення мети. Вольова дія передбачає розгляд перешкод, з якими зіткнулася особистість і, які зуміла подолати у процесі досягнення мети. Труднощі, які виникають у процесі діяльності і їх подолання є обов'язковими ознаками вольового акту саморегуляції. Тобто, вольове зусилля проявляється як реакція на перешкоду. Безпосереднім поштовхом для вольового зусилля є усвідомлення перешкоди – розуміння ситуації, усвідомлення мети і засобів її досягнення. Вольова дія закінчується оцінкою досягнутого результату, яка встановлює співвідношення запланованого, передбачуваного і досягнутого результату.

Отже, проведений теоретичний аналіз наукової літератури з проблеми дослідження рефлексивно-оцінного компоненту саморегуляції, дозволяє зробити наступні висновки.

У полі суб'єктної активності особистості, рефлексивно-оцінний компонент саморегуляції забезпечує її здійснення, з іншої точки зору – є продуктом зазначеної активності, тобто саме суб'єкт моделює і налагоджує систему регуляції власної діяльності.

© ІСЕ НАПН

Підсумок проаналізованих джерел дозволяє припустити, що функція рефлексивно-оцінного компоненту – контроль за здійсненням діяльності від побудови перспективного плану до оцінки отриманих результатів, тому до його структури мають входити наступні ланки: самоконтроль, самооцінка, рефлексія, самокорекція.

Самоконтроль, як одна з ведучих ланок регулятивного процесу, виконує функцію контролю суб'єкта над власними діями і сприяє виробленню критеріїв оцінки, відповідно до еталону: визначення цінності даної діяльності; пошуку допоміжних стимулів для її виконання; аналіз дій, з метою прийняття рішення про продовження/завершення діяльності.

Формування механізмів самоконтролю передбачає зовнішні орієнтири, за допомогою яких суб'єкт контролює власні дії, визначає їх відповідність до вимог задачі та результату. Такий контроль за ходом власних дій є передумовою їх самостійної побудови та зміни. Схвалюючи виконання діяльності або її корекцію, контрольні дії є головним засобом саморегуляції, яка здійснюється суб'єктом на всіх її етапах – планування, виконання і оцінювання результатів.

Самооцінка є однією з важливих ланок саморегуляції і пронизує всі її етапи: прогностична самооцінка (відбиває етап орієнтування у власних можливостях щодо виконання майбутньої діяльності), процесуальна або корегуюча (виявляється у ході діяльності і спрямована на її корекцію та пов'язана з реалізацією контрольних дій), ретроспективна (розкривається на заключному етапі діяльності як оцінка результатів).

На основі виконання дій самоконтролю і самооцінки формується особлива контрольно-оціночна діяльність особистості – рефлексія. У системі саморегуляції рефлексія регулює процес пошуку розв'язання задачі, стимулює перегляд висунутих гіпотез, визначає правильність їх оцінки. Мисленнєва рефлексія є одним із основних психологічних механізмів, що забезпечує якісне функціонування системи саморегуляції. На основі рефлексії розвивається самокорекція, яка передбачає оцінку мотиваційної установки,

© ІПСР НАПН

узагальненого алгоритму виконання, співвідношення мети і отриманого результату та дозволяє суб'єкту прийняти рішення про припинення, продовження чи зміну діяльності.

Вольовий акт є психологічним механізмом і пронизує функціонування всіх компонентів саморегуляції. Завдяки вольовим процесам особистість докладає зусиль для активізації своїх дій і вчинків, здійснює їх успішне завершення в умовах подолання труднощів, утримує увагу у руслі діяльності, не відволікаючись на зовнішні подразники.

У контексті саморегуляції вольові механізми включаються на будь-якому етапі здійснення діяльності: ініціація дії, вибір засобів і способів її виконання, відповідність наміченому плану чи відхиленню від нього, контроль за виконанням. Включення вольової дії на початковому етапі передбачає свідому відмову від одних мотивів і цілей і надання переваги іншим, які реалізуються всупереч миттєвим, безпосереднім спонуканням. На другому – відмова від звичайного способу розв'язання і визначення раціонального та його реалізація у ході проблемних завдань. На третьому – перегляд алгоритму розв'язання, перевірку кожного етапу завдання та його результату, внесення змін у форми і засоби виконання.

© ISE NAES

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 1

Саморегуляція – взаємопов'язана система функціонування різних психічних процесів, яка передбачає особливі засоби контролю за діяльністю, має специфічну структуру і функціональну спрямованість і може ефективно реалізуватися лише як цілісна система. Саморегуляція забезпечує централізовану, спрямовуючу, активізуючу позицію суб'єкта у діяльності. Засобами саморегуляції відбувається оптимізація психічних можливостей особистості, регуляція психічними процесами відповідно до завдань та мети діяльності. Саморегуляція забезпечує цільову і смислову відповідність дій суб'єкта в актуальній діяльності, своєчасність та пропорційність її здійснення, дозволяє підтримувати стабільний рівень активності незалежно від зміни умов діяльності.

У загальній психології саморегуляція, як психологічний феномен, трактується як здатність людини керувати собою на основі сприймання і усвідомлення актів своєї поведінки та власних психічних процесів, довільне підпорядкування власних вчинків і поведінки моральним вимогам, виявлення реакцій, ставлень, почуттів відповідно до загальноприйнятого еталону та гальмування цих процесів за несприйнятливих обставин.

У аспекті психологічних теорій саморегуляція розглядається як суб'єктний досвід людини, суб'єктна свідомість у поведінці і діяльності. В межах соціально-когнітивної теорії, ведучу роль у становленні поведінки і діяльності відводиться процесу саморегуляції і її компонентам: самоспостереженню, самооцінці і самовідповіді. У контексті цієї теорії, саморегуляція є одним із вищих рівнів регуляції активності особистості, яка забезпечує якісну реалізацію її психічних засобів відображення і моделювання дійсності, у тому числі, рефлексію суб'єкта на самого себе, на свою активність, діяльність, поведінку.

© ІСЕ НАПН

У полі соціально-когнітивних підходів здатність людини до саморегуляції трактується як здатність трансформувати образи бажаних майбутніх результатів діяльності, що сприяє виробленню певних стратегій, які спрямовані на досягнення поставленої мети. Принципова особливість цього підходу полягає у вивченні саморегуляції як системи «Я», що формується під впливом життєвих вражень, виховання і є центром самосвідомості. Будучи елементом психологічної структури особистості, система «Я» виступає як установка щодо самого себе і включає такі компоненти: когнітивний (уявлення про «Я» реальне та «Я» ідеальне); емоційний (самоповага, самопринижения тощо); оцінно-вольовий (прагнення підвищити самооцінку, завоювати авторитет, повагу). На думку прихильників соціально-когнітивних теорій, саморегуляція особистості може бути оперативною (повсякденною) і перспективною (зумовленою віддаленою метою). Особистість як саморегульована система може здійснювати контроль за діяльністю за допомогою порівняння наміченої програми та виконаних дій, узгодження спонукань, переключення психічної активності, координацію дій; санкціонування або затримку процесів (дій, вчинків), посилення чи послаблення активності.

Нейропсихологічні дослідження саморегуляції пов’язані з вищими психічними функціями і мозковим субстратом. Вчені відзначають, що психічні явища і фізіологічні процеси відіграють важливу роль в регуляції поведінки і діяльності, здійснення яких неможливе без сумісного функціонування психічних і фізіологічних процесів. На тлі нейропсихології розглядають три структурно-функціональні блоки мозку: енергетичний; прийому, переробки і збереження екстероцептивної інформації; програмування, регуляції і контролю. Науковці додводять, що будь-яка вища психічна функція відбувається при обов’язковій участі усіх трьох блоків. Кожен із блоків характеризується особливостями будови, певними психофізіологічними процесами, які лежать у основі його роботи, і тією роллю, яку він відіграє у забезпеченні реалізації психічних функцій. Так,

© ІСЕІ МАЕС

перший блок мозку бере участь у формуванні мотивів будь-якої усвідомленої діяльності, другий – забезпечує операційну сторону діяльності, третій – відповідає за формування саморегуляції діяльності, яка сприяє формуванню стійких намірів, визначає усвідомлену діяльність, функціонування порівняно складних програм діяльності та її регулювання.

Представники суб'єктивно-діяльністного підходу розглядають саморегуляцію як відкриту інформаційну систему, яка включає цілеспрямовану зміну роботи різних психічних функцій, для здійснення якої потрібно формування особливих засобів контролю за діяльністю. Головні компоненти цієї системи реалізуються наступними регуляторними процесами: планування мети (на цій основі формується весь процес саморегуляції), модель значущих умов (відбиває інформацію про внутрішні і зовнішні умови для досягнення мети і у процесі регуляції виконує функцію джерела інформації, допомагає її узагальнити, доповнюється необхідною, новою інформацією), програма виконавчих дій (виконує функцію побудови конкретного алгоритму дій, визначає шляхи досягнення мети), оцінювання і корекція результатів (виконує функцію оцінки проміжних і кінцевих результатів і включає суб'єктивно-прийняті критерії відповідності запланованих результатів і досягнення мети). Тобто, саморегуляція є цілісною динамічною системою функціонування різних її ланок. Порушення однієї з яких впливатиме на інші ланки і на систему в цілому (наприклад, зміна смислового аспекту саморегуляції вплине і на її емоційні, мотиваційні і поведінкові аспекти).

Система усвідомленої саморегуляції є засобом самоорганізації діяльності і поведінки шляхом мобілізації необхідних суб'єкту психічних ресурсів для постановки і досягнення мети. Структура саморегуляції при достатній сформованості її компонентів забезпечує ефективність діяльності відповідно до її мети. При цьому компонентна структура саморегуляції інваріантна, постійна для різноманітних видів діяльності особистості. Залежно від виду діяльності і умов її здійснення одні і ті ж за своїми функціями

© ISE NAES

структурні компоненти саморегуляції можуть реалізовуватися різними психічними засобами.

Саморегуляція діяльності розглядається як співвіднесення суб'єктом зовнішніх умов і вимог діяльності із власними фізичними і психічними можливостями, яка попередньо запланована і підкорена певній меті. Саморегуляція діяльності включає у себе співставлення умов і мети діяльності, виявлення наявності у ситуації і досвіді суб'єкта засобів і способів перетворення діяльності, визначення їх достатності/недостатності для досягнення мети, планування покрокового виконання, врахування і обробка інформації, яка свідчить про адекватність кожного етапу розв'язання. Повнота використання суб'єктом цих моментів під час виконання діяльності сприяє усвідомленню та розумінню поставленої задачі.

Реалізація суб'єктом саморегуляції виявляється як самостійне прийняття людиною ряду взаємозв'язаних рішень, здійснення послідовності узгоджених між собою виборів для подолання різних сторін суб'єктивної інформаційної невизначеності (зміст, суб'єктивне значення, особистісна цінність тощо) при побудові і управлінні своєю діяльністю, починаючи з прийняття мети і закінчуючи оцінкою досягнутих результатів.

Система саморегуляції включає три взаємопов'язані механізми – функціональні, операційні, мотиваційні. Функціональні механізми пов'язані з певними структурами біологічної організації людини. Операційні відносяться до характеристик людини, як суб'єкта діяльності. Мотиваційні включають всі види мотивації – від органічних потреб до ціннісних орієнтацій.

Психологічна структура саморегуляції складається із наступних компонентів: мотиваційний – (прийняття суб'єктом мети діяльності; модель значущих умов діяльності); операційний – (програма виконавчих дій; система суб'єктивних критеріїв досягнення мети); рефлексивно-оцінний – (контроль і оцінка реальних результатів діяльності; прийняття рішення про корекцію системи саморегуляції). Складна взаємодія мотиваційного, операційного і

© ІСНЕ МАЕС

рефлексивно-оцінного механізмів є підґрунтям продуктивної діяльності і розвитку особистості, яка формується і реалізується у ній.

Мотиваційний компонент є першою ланкою у структурі процесу саморегуляції. Мотиваційний компонент саморегуляції дозволяє визначити домінуючі мотиви діяльності особистості, сформованість пізнавальних інтересів. Усі структурні компоненти у системі мотивації взаємопов'язані і взаємозалежні До мотиваційного компоненту відносять: інтерес, мотив, потребу, ціль. Інтерес є тенденцією особистості, що полягає у спрямуванні чи зосередженості її помислів на визначеній діяльності. Мотив спрямовує діяльність, спонукає певними причинами, впливає на визначення мети діяльності та її ціль. Потреба наповнює мотиви певним змістом, ідентифікує їх з об'єктами та явищами об'єктивного і суб'єктивного світу, зумовлює прийняття певної цілі, тобто визначає напрям діяльності. Ціль, дозволяє безпосередньо усвідомити результат, на який у конкретний момент спрямована дія, яка пов'язана з діяльністю і задовольняє актуальність потреби.

Операційний компонент саморегуляції відповідальний за підключення, обов'язкових для виконання дій, до розумової сфери особистості, перетворення заданих дій у внутрішні, поєднання виконуваної діяльності з мотивами і цінностями особистості.

Операційний компонент саморегуляції реалізується у декілька етапів: орієнтування в умовах діяльності, побудова загальної стратегії діяльності, вироблення тактики. Операційний компонент саморегуляції має наступні складові: планування (з'ясування об'єктивних умов, які необхідні для успішної побудови алгоритму діяльності); виконання – забезпечення реальних перетворень в об'єкті дії; контроль – перевірка планування та виконання ходу діяльності.

Рефлексивно-оцінний компонент саморегуляції забезпечує здійснення суб'єктної активності особистості та є продуктом зазначеної активності, тобто саме суб'єкт конструює і налагоджує систему регуляції власної діяльності.

© ТДЕУ МАЕС

На основі аналізу наукових джерел до структури рефлексивно-оцінного компоненту саморегуляції діяльності віднесено наступні ланки: рефлексія, самоконтроль, самооцінка, самокорекція, протікання яких невід'ємно пов'язано з вольовими діями. Рефлексія регулює процес пошуку розв'язання задачі, стимулює перегляд висунутих гіпотез, визначає правильність їх оцінки; самоконтроль здійснюється на всіх етапах діяльності – планування, виконання і визначення результатів. Самооцінка є одним із важливих засобів саморегуляції і пронизує всі її етапи: прогностична самооцінка (відбиває етап орієнтування у своїх можливостях у виконанні майбутньої діяльності і спрямована на майбутнє), процесуальна або корегуюча (проявляється по ходу діяльності і спрямована на її корекцію, пов'язана з реалізацією контрольних дій), ретроспективна (на заключному етапі діяльності, оцінка результатів. Самокорекція здійснюється з урахуванням оцінки, яка формується на основі знань і уявлень особистості про алгоритм виконання діяльності, що регламентується ціннісними орієнтаціями даної особистості.

Вольовий акт у процесі саморегуляції передбачає усвідомлені, додаткові вольові зусилля спрямовані на правильність виконання дій здійснюваної діяльності суб'єктом з самого початку і до кінця.

Таким чином, ми вважаємо, що лише повна внутрішня структура процесу саморегуляції при достатній сформованості її всіх функціональних компонентів і зв'язків між ними забезпечить ефективність діяльності. Дослідження функціональної структури саморегуляції і її реалізації є необхідним концептуальним засобом для постановки багатьох наукових і прикладних завдань дослідження, розв'язання яких істотно розширить і поглибить проблематику саморегуляції навчальної діяльності.

© ІСНЕ НАЕС

РОЗДІЛ 2
ПИТАННЯ САМОРЕГУЛЯЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ШКОЛЯРІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

У численних дослідженнях присвячених становленню навчальної діяльності засвідчено, що кожна стадія розвитку дитини характеризується особливими психологічними новоутвореннями, які виникають у відповідь на формування довільності. Центральне новоутворення, яке властиве для кожного вікового етапу є узагальненим результатом психічного розвитку у відповідний період, що стає підґрунтям для формування особистості дитини наступного віку. Тобто, відбувається формування психічної діяльності дитини, яка по своїй психологічній структурі на кожній стадії розвитку буде значно відрізнятися, іншими будуть і умови формування психічних процесів і механізми їх функціонування [57, 97, 233, 266, 273, 336, 430, 439, 504, 525].

Істотні зрушення у розвитку дитини відбуваються у шкільному віці, коли її провідною діяльністю стає навчальна. До основних психологічних новоутворень, які з'являються у дітей процесі навчальної діяльності, вчені відносять саморегуляцію, розвиток якої розпочинається у молодшому шкільному віці й продовжується становленням цього процесу на протязі усього життя. Автори визначають саморегуляцію навчальної діяльності як специфічну регуляцію, яку здійснює учень як суб'єкт діяльності. Завдяки розвитку саморегуляції учень може привести у відповідність власні можливості до вимог навчальної діяльності, тобто усвідомити навчальні завдання в якості суб'єкта навчальної діяльності.

У ході розвитку пізнавальних процесів дитини, структурні ланки системи саморегуляції змінюються відповідно до формування психічних процесів, які включені у акти регуляції. Якщо окремі ланки саморегуляції недостатньо сформовані, цілісна система регуляції навчальної діяльності буде порушена, а її продуктивність – знижена [83, 193, 204, 300, 322, 354, 395, 408].

© ISE NAES

Розглядаючи саморегуляцію навчальної діяльності, дослідники зазначають, що завдяки саморегуляції діяльність набуває усвідомленого характеру. Постановка мети (одна з ланок мотиваційного компоненту саморегуляції) відбиває взаємозв'язок уявлення про те, що досягати, як досягати і навіщо. Обґрунтування визначеної мети або відмова від неї підключає мотивацію. За постановкою мети слідує передбачення (знання, розумний розрахунок), яке спрямоване на пошук найкращого шляху досягнення мети (рефлексія). Наступний крок – планування, тобто складання алгоритму діяльності на основі аналізу конкретних умов, вибір способів дій і їх послідовності (операційний компонент саморегуляції). Далі – оцінка діяльності (встановлення співвідношення запланованого, передбачуваного і досягнутого результату, співвіднесення його з метою), прийняття рішення про корекцію діяльності чи ні (регулюючий компонент саморегуляції). При цьому, вольовий акт пронизує всі ланки саморегуляції на кожному етапі їх здійснення і проявляється як реакція на перешкоду. Безпосереднім поштовхом для реалізації вольового зусилля є усвідомлення перешкоди, тобто розуміння ситуації, усвідомлення мети і засобів її досягнення в умовах перешкоди.

Отже, сформованість саморегуляції у дітей шкільного віку визначає цілісність навчальної діяльності, здатність до керування її перебігом та подолання перешкод у процесі її виконання.

Таким чином, висновки зроблені у ході теоретичного аналізу проблеми дослідження обумовили вибір груп досліджуваних, це молодші школярі та молодші підлітки, до категорій дітей були віднесені діти з нормативним психічним розвитком та діти із затримкою психічного розвитку.

2.1. Теоретичні аспекти саморегуляції навчальної діяльності у школярів з нормативним розвитком в психолого-педагогічних дослідженнях

2.1.1. Проблема саморегуляції навчальної діяльності у школярів

Саморегуляція навчальної діяльності молодших школярів

© ІСНЕ НАПН

Молодший шкільний вік є перехідним віком, який характеризується глибокими потенційними можливостями психофізичного розвитку дитини. У цьому віці інтенсивного розвитку і якісного перетворення набувають пізнавальні процеси, які характеризуються опосередкованістю, усвідомленістю, довільністю. Дитина поступово опановує власні психічні процеси, навчається управляти увагою, пам'яттю, мисленням. Спостерігається більша, ніж у дошкільнят, рівновага процесів збудження і гальмування, що створює сприятливі передумови для навчальної діяльності, яка вимагає від дитини не тільки розумового напруження, але й сформованості мотиваційної, емоційно-вольової сфер, розвитку самоконтролю та самооцінки.

Це підтверджується даними нейропсихології і нейрофізіології про дозрівання і функціонування структур головного мозку [15, 18, 32, 50, 97, 256, 471, 469, 474]. У своїх працях вчені наголошують на тісному взаємозв'язку розвитку психічних процесів дитини з розвитком мозку, його хроногенними і динамічними закономірностями, які визначають провідну діяльність дитини на кожному віковому етапі. Дослідники стверджують, що лобові частки мозку активно беруть участь у контролі за поточною діяльністю забезпечуючи надходження у мозок сигналів «зворотної аферентації», які говорять про успішність або неуспішність діяльності дитини.

Як стверджує О. Лурія, Ч. Шерінгтон, у дитини 6-8 років завершується другий стрибок у розвитку лобових часток мозку, змінюються характеристики електричної активності мозку, що пов'язано з підвищенням ролі лобних відділів кори, які беруть безпосередню участь в програмуванні та контролі довільних форм діяльності. Починаючи з 7 років, регулюючий гальмівний контроль кори головного мозку під інстинктивними і емоційними реакціями починає набувати все більшої сили, що сприяє формуванню саморегуляції навчальної діяльності у дітей молодшого шкільного віку, здатності свідомо регулювати свої дії [257, 502].

У віковій і педагогічній психології особливе місце посідають дослідження присвячені вивченню саморегуляції у зв'язку з становленням

© ІСНЕ НАПН

навчальної діяльності у дітей, розв'язанню питання про роль спеціально організованого навчання у її формуванні [116, 266, 504, 525]. Психологічний аспект розвитку самоконтролю і самооцінки з'ясований у дослідженнях Л. Божович, Л. Венгер, П. Гальперіна, В. Давидова, В. Зінченко, А. Маркової, Г. Нікіфорова, Н. Подьякова, В. Рєпкіна, Л. Фрідмана та ін., проблема розвитку довільного контролю у навчальній діяльності вивчалася В. Давидовим, Л. Занковим, С. Манвеловим, Н. Рєпкіною, В. Рижик, П. Ерднєвим та ін.

Численні дослідження проведені в полі формування самоконтролю у школярів нормативним психічним розвитком – вмінь самостійно виконувати навчальну діяльність, оцінювати її [266, 395, 397, 422, 430, 441] та у дітей з порушеннями психофізичного розвитку дошкільного віку – [9, 107, 126, 136, 195, 211,451] і шкільного [194, 210, 222, 261, 349, 394, 400]. Автори вважають, що навчальна діяльність детермінує виникнення основних психологічних новоутворень дитини молодшого шкільного віку, визначає її загальний психічний розвиток на даному віковому етапі, сприяє формуванню особистості в цілому. Відтак, формування цих новоутворень і, власне, саморегуляції, тісно взаємопов'язані з навчальною діяльністю: учні оволодівають знаннями, способами дій, навчаються проникати у сутність явищ, розвивається мислення і мовлення, виникає необхідність переборювати труднощі у процесі інтелектуальної діяльності.

Як зазначають Л. Виготський, О. Запорожець, О. Леонтьєв, психологічні передумови перетворення індивіда в особистість лежать, перед усе, в оволодінні власною поведінкою та становленні внутрішньої саморегуляції діяльності [97, 156, 233]. Формування саморегуляції відбувається у ході розвитку особистості і становлення її як суб'єкта вмотивованої діяльності. Автори наголошують, що процес становлення саморегуляції довготривалий – розпочинаючись у дошкільному віці він завершується на пізніх етапах онтогенезу. У процесі навчання у дітей формуються два головних психологічних новоутворення, це довільність психічних процесів і внутрішній

© ІСНЕ НАПН

план дій. Фомується довільна увага (розв'язуючи навчальну задачу, дитина вимушена спрямовувати і концентрувати увагу на конкретному об'єкті, навіть, якщо це їй не цікаво), довільне запам'ятовування і відтворення (завдяки чому дитина може використовувати матеріал вибірково, встановлювати змістові зв'язки), мислення, виникає здатність діяти організовано у відповідості з поставленими задачами, відбувається регуляція власної поведінки та психічних процесів.

Таким чином, здатність дитини до саморегуляції відіграє важливу роль у організації складних форм навчальної діяльності молодшого школяра.

У цьому полі цікавою є думка Т. Кириченко. Дослідниця виділяє найсуттєвіші механізми процесу саморегуляції у навчальній діяльності учнів: рівень домагань, ціннісні орієнтації, локус контролю, мотивація схвалення, потреби у досягненні успіху. При цьому, автор наголошує, що всі виділені механізми перебувають у постійній взаємодії (психологічні механізми складають інтегративну сукупність психічних властивостей індивіда, що визначають рух до регуляції його дій, вчинків, поведінки) і групуються на зразках, еталонах, цінностях індивідуального та суспільного характеру [194].

Розглянемо детальніше особливості становлення саморегуляції у дітей молодшого шкільного віку, формування тих ланок, які є необхідними для розвитку навчально-пізнавальної діяльності – мотиваційної, рефлексії, самоконтролю, самооцінки та включення вольової сфери.

У дослідженнях у галузях психології і педагогіки відзначається вплив мотиваційного фактора на розвиток навчальної діяльності. Автори зазначають, що мотивація пізнавальної діяльності взаємопов'язана з інтелектуальною діяльністю, творчою активністю, вмінням орієнтуватися і діяти у відомих і нових навчальних ситуаціях; з продуктивністю інтелектуальної діяльності та розвитком розумових здібностей [57, 86, 130, 140, 265, 274, 277, 394, 412].

Полімотивованість навчальної діяльності не виключає наявності одночасно і зовнішньої і внутрішньої мотивації, які взаємопов'язані між

© ІСНМАЕС

собою. Аналізуючи особливості мотиваційної сфери в навчальній діяльності Л. Божович, М. Неймарк дійшли висновку, що існує домінуюча система мотивів, де провідні мотиви підпорядковують собі всі інші, чим і визначають ієрархічну побудову мотиваційної сфери. Як свідчить Л. Божович, у навчально-пізнавальній діяльності домінантними можуть бути або внутрішні мотиви, які пов'язані із змістом цієї діяльності, або ж широкі соціальні мотиви, які пов'язані з необхідністю дитини зайняти певну позицію в системі суспільних відносин [57].

Розробляючи класифікацію навчальних мотивів, по відношенню до мети та джерела їх виникнення, А. Маркова виділяє наступні групи: розуміння учнем навчання як необхідної підготовки до праці, бажання бути корисним у колективі тощо; пізнавальний мотив, прагнення дізнатися щось нове, невідоме; мотиви самовиховання; мотиви особистісного успіху. Узагальнюючи розроблену класифікацію мотивів, дослідниця розподіляє навчальні мотиви на пізнавальні і соціальні [267]. Водночас, А. Маркова, наголошує на важливості інтересу у мотиваційному компоненті навчальної діяльності і зазначає, що рівень прояву інтересу учнів до навчальної діяльності є виміром мотивації навчання.

Вивчаючи вплив мотиваційного компоненту на процес розв'язання навчальних задач Т. Богданова надає увагу процесам цілепокладання (конкретизація загальних вимог, постановка проміжних цілей у ході досягнення загальної мети, процеси довільного продукування цілей) в умовах різних видів мотивації [54]. Автор зазначає, що у різних мотиваційних ситуаціях змінюється зміст цілепокладання, збільшується різноманіття рішень, за рахунок постановки додаткових цілей, при цьому мотиви змінюються у бік більш значущої діяльності і мають вплив на неї в цілому. Тобто, мотивація виконує роль одного із механізмів регулювання процесів цілепокладання, включена у всі його види, хоча у кожному з видів і має специфічні особливості.

© ІСНІ МАЕС

На думку Н. Єлфімової, Р. Жданової, М. Матюхіної навчальні мотиви формуються у процесі самої навчальної діяльності, а не привносяться у неї ззовні в готовому вигляді. Автори стверджують, що мотиваційна сфера складається із сукупності мотивів, які у цій системі мають відносно стійку ієрархію [140, 265, 274].

Так, Н. Єлфімова, А. Маркова зазначають, що у ієрархічній мотиваційній сфері певні мотиви виступають у ролі домінуючих. Згідно з авторами, ці домінуючі мотиви, як правило, стійкі і складають мотиваційне ядро [140, 265]. Дослідниці засвідчують, що у молодшому шкільному віці таким мотиваційним ядром є наступні: мотив змагання, мотив уникнення невдач, навчальний мотив. На думку авторів, сформованість специфічної навчальної мотивації є одним із головних компонентів процесу саморегуляції продуктивної навчальній діяльності учнів. У дослідженнях, проведених в галузях психології і педагогіки, відзначається актуальність проблеми формування мотиваційного чинника та його вплив на розвиток навчальної діяльності. Автори визнають, що мотивація навчальної діяльності взаємопов'язана із інтелектуальною діяльністю, творчою активністю, вмінням орієнтуватися і діяти у відомих і нових навчальних ситуаціях; з продуктивністю інтелектуальної діяльності та розвитком розумових здібностей.

Численні вчені вважають мотиваційну складову провідним компонентом навчальної діяльності [24, 44, 59, 140, 213, 260, 273, 277, 287, 394]. Автори стверджують, що основи мотивації навчання закладаються у початковій школі, тому саме молодший шкільний вік має великі резерви формування мотиваційної сфери учнів.

Досліджуючи проблему мотивації навчальної діяльності В. Асєєв, А. Маркова вказують, що навчальна мотивація ґрунтується на потребі, що характеризується пізнавальною активністю дитини, її готовністю до засвоєння знань [24, 267]. А. Маркова окреслює дві групи психологічних характеристик пізнавальних і соціальних мотивів. Пізнавальні мотиви характеризуються

© ІСНЕ НАЕС

змістовністю, тобто ті, які прямо пов'язані зі змістом навчальної діяльності, і динамічні, які характеризують форму та динаміку вираження цих мотивів. До змістовних мотивів, дослідниця відносить наступні: наявність особистісного смислу навчання; наявність дієвості мотиву (його реального впливу на хід навчальної діяльності); місце мотиву в загальній структурі мотивації; самостійність виникнення і прояву мотиву; рівень усвідомлення мотиву; можливість поширення мотиву на різні типи діяльності, види навчальних предметів, форми навчальних завдань [265, 267].

О. Леонтьєв, підтверджує, що важливу роль у формуванні саморегуляції навчальної діяльності відіграють навчально-пізнавальні мотиви, мотиви самовдосконалення [235]. Якщо дитина у процесі навчання починає радіти тому, що вона щось дізналася, чогось навчилася, – то це свідчить, що у неї розвивається мотивація, адекватна структурі навчальної діяльності. Автор зазначає, що діти, які відстають у навчанні – інтелектуально пасивні. Вони проявляють інтерес найчастіше до найбільш легких навчальних дисциплін. Важкі навчальні предмети рідко викликають пізнавальний інтерес. І навпаки, у дітей з високою успішністю яскраво виражена мотивація досягнення успіху – бажання безпомилково виконати завдання, отримати потрібний результат. І хоча вона зазвичай поєднується з мотивом отримання високої оцінки своєї роботи, все ж орієнтує дитину на якість і результативність навчальних дій незалежно від зовнішньої оцінки, тим самим сприяючи формуванню саморегуляції.

Мотиваційний компонент саморегуляції навчальної діяльності молодших школярів був предметом дослідження Л. Божович, Л. Венгер, О. Запорожець. Дослідники стверджують, що мотиваційний компонент відбиває бажання чи небажання дитини навчатися. Він дуже важливий, бо від нього залежить входження дитини у нову для неї діяльність, що відрізняється від ігрової своєю обов'язковістю, розумовим напруженням, необхідністю подолання труднощів тощо. Автори розрізняють внутрішні або пізнавальні мотиви учіння, що характеризуються потребою в інтелектуальній активності,

© ІСЕ МАЕ

пізнавальним інтересом, і зовнішні, або соціальні, що виявляються в бажанні займатися суспільно-корисною діяльністю, в ставленні до вчителя, як до представника суспільства, авторитет якого є безсумнівним [57, 79, 156].

В дослідженнях Л. Божович, Л. Славіної відзначається, що навчальна мотивація стимулюється ієрархією мотивів, у якій домінуючими можуть бути або внутрішні мотиви, які пов'язані зі змістом цієї діяльності і її виконанням, або широкі соціальні мотиви, які пов'язані з потребою дитини зайняти певну позицію у системі суспільних відносин. На думку авторів, динаміка мотивації навчання молодших школярів виявляється в тому, що спочатку у школярів превалює інтерес до зовнішнього боку перебування у школі (зовнішня мотивація), потім виникає інтерес до перших результатів навчальної праці (внутрішня мотивація). Л. Божович характеризує внутрішні мотиви як вияв особистісного інтересу до нового, до навчально-пізнавальних завдань, перевага навчальної діяльності над ігровою [57].

Вивчаючи мотиваційну сферу молодшого школяра О. Чувакова виокремлює чотири мотиваційні установки: «на процес», «на результат», «на оцінку вчителя» та «на уникнення неприємностей», які разом з іншими компонентами навчальної мотивації визначають спрямованість, зміст та результати навчальної діяльності [486]. На думку автора дієвість мотивації краще формується при спрямуванні на способи, ніж на результат діяльності. У той же час ця характеристика мотивації по-різному проявляється у різних вікових групах у залежності від характеру навчальної ситуації, контролю вчителя: у молодших школярів тісніша залежність дієвої мотивації від характеру навчальної ситуації і від контролю вчителя. Дослідниця свідчить, що розвиток мотивації навчання пов'язаний, насамперед, з орієнтаціями молодшого школяра «на процес та результат» і значно менше – з орієнтацією «на оцінювання вчителя» та майже зовсім не залежить від орієнтації на «уникнення неприємностей».

Досліджуючи психічний розвиток та розвиток мотивації навчання молодших школярів М. Матюхіна стверджує, що «високий вихідний рівень

© НУБіП України

розумового розвитку виступає, з одного боку, найважливішою умовою реалізації вихідного рівня мотивації дитини, з іншого – умовою формування позитивної мотивації у процесі навчальної діяльності» [277, с. 27.]. При цьому встановлюється пряма залежність між високим рівнем розумового розвитку і позитивними мотиваційними тенденціями, і навпаки.

Таким чином, на думку вчених, мотиваційна сфера молодшого школяра є одним з головних компонентів саморегуляції навчальної діяльності [57, 59, 265, 277, 408, 486]. Автори зазначають, що формування мотивації відбувається поетапно. Перший етап характеризується усвідомленням спонуки, яка залучає усвідомлення предметного змісту, способів дії і результату діяльності. Усвідомлена спонука виступає мотиваційною одиницею як потреба, схильність, бажання. Другим етапом є прийняття мотиву. Щоб усвідомлена спонука перетворилася на особистісний мотив, вона повинна бути внутрішньо сприйнята людиною, тобто, співвіднесена з ієрархією особистісних цінностей. Третій етап пов'язаний з реалізацією мотиву, спонукальна функція якого поєднується з функцією задоволення потреби.

Іншим важливим компонентом саморегуляції навчальної діяльності є рефлексія (вміння суб'єкта мисленнєво визначати, аналізувати і співвідносити з предметною ситуацією власні способи діяльності), яка виступає у якості психічного новоутворення молодшого шкільного віку.

З точки зору численних дослідників, рефлексія, це явище багатовимірне, специфічне по структурі і за умовами формування. Вона включає в себе співставлення умов і мети діяльності, з'ясування наявних в ситуації і досвіді суб'єкта засобів і способів перетворення об'єкта, визначення їх повноти для досягнення мети, мисленнєве вироблення поетапного планування, врахування і обробка отриманої інформації, яка свідчить про рівень адекватності кожного етапу розв'язання задачі відповідно до мети [47, 56, 57, 62, 100, 108, 159, 189, 323, 405, 407, 445]. Інші дослідники, вивчаючи психологічний зміст різних феноменів, рефлексію розглядають у рамках підходів до дослідження

© ІСНД НАПН

свідомості [97, 113, 236, 309, 423, 500], мислення [961, 71, 179, 273, 314, 425, 444], уваги [102].

Здатність до рефлексії, саморегуляції у молодшому шкільному віці досліджували В. Давидов, Т. Драгунова, Д. Ельконін, А. Карпов, Д. Фельдштейн, Н. Щуркова та ін.. Автори наголошують, що незважаючи на те, що такі важливі й складні системні утворення, як рефлексія, саморегуляція, довільність, мають лише початок свого становлення у цей період, їх розвиток важливий саме на цьому віковому етапі. Як стверджують вчені, найчастіше навчальні утруднення у школі викликані саме недостатнім розвитком саморегуляції та рефлексії. Так, А. Карпов надає особливе значення саме рефлексії у становленні навчальної діяльності молодшого школяра. Автор зазначає, що визначаючим новоутворенням для розвитку саморегуляції є особистісна рефлексія, завдяки якій соціальні знання дітей інтегруються у змістову сферу особистості у формі соціальних схем досвіду [189].

У дослідженнях О. Шемшуріна визначені шляхи формування саморегуляції на основі рефлексії у процесі навчання, які передбачають формування вмінь усвідомлювати поставлену мету, формулювати її самостійно і утримувати до кінця реалізації, аналізувати умови, у яких потрібно розв’язати ту чи іншу навчальну задачу, визначати потрібний спосіб розв’язання навчальної задачі, який відповідає умовам і поставленій меті, корекції виконуваної діяльності тощо. Дослідниця наголошує, що розвиток саме цих вмінь є підґрунтям формування усвідомленої саморегуляції навчальної діяльності молодших школярів [499, 500].

Самоконтроль, як одна з головних ланок саморегуляції, виступає обов’язковим елементом навчання і забезпечує взаємозв’язок результатів навчання з його цілями, впливаючи на активність учня в навчальному процесі, свідомість його дій, досягнення позитивних навчальних результатів і вимагає цілеспрямованого поступового формування, починаючи з молодшого шкільного віку [37, 59, 100, 101, 102, 162, 307, 320, 340, 394].

© ІСНЕ НАПН

У дослідженнях, які перетиналися з проблемою регулятивної сторони навчальної діяльності зазначено, що у молодшому шкільному віці розпочинається формування таких важливих компонентів саморегуляції як самоконтроль і самооцінка. На тлі цих досліджень особливий інтерес представляють дослідження дій контролю як довільної уваги у школярів [102], рефлексивного контролю [116, 387], виявленню залежності самооцінки школярів від рівня сформованості навчальної діяльності [160, 161, 245, 246].

Зокрема, П. Гальперін, С. Кабильницька обґрунтували формування уваги як умови розвитку самоконтролю у процесі поетапного формування розумових дій. Так, П. Гальперін висуває гіпотезу про увагу як самостійну форму психічної діяльності, яку розглядає у якості контролю. Основні положення цієї гіпотези полягають у тому, що увага є однією зі складових орієнтувально-виконавчої діяльності і у цій діяльності увага не має власного продукту, а виконує функцію контролю, поступово стаючи внутрішньою скороченою автоматизованою дією. П. Гальперін, С. Кабильницька наголошують, що специфіка навчальної діяльності пов'язана зі змінами, які відбуваються в учневі як суб'єкті цієї діяльності, тобто саме суб'єктивність є головним фактором, який акумулює в собі взаємодію особистісних і діяльнісних аспектів рефлексії, забезпечується самоконтролем і самооцінкою як засобами саморегуляції. На думку авторів, повноцінне формування контролюючих дій є і умовою становлення саморегуляції, і засобом її функціонування. Тобто, планомірне формування дій контролю і оцінки максимально впливає на формування саморегуляції [102].

Головну роль самоконтролю, як важливій передумові формування саморегуляції навчальної діяльності, відводять у своїх дослідженнях В. Гагай, Л. Габеєва, І. Камишева, С. Максименко, К. Поліванова, О. Телегіна та ін. Автори свідчать, що формування самоконтролю у молодших школярів виступає головним регулятором, який забезпечує вміння контролювати власну навчальну діяльність і аналізувати правильність її виконання [100, 188, 244, 261, 340, 435].

© ІСЕ НАПН

Особливе місце у структурі саморегуляції навчальної діяльності В. Давидов, Д. Ельконін відводять діям контролю і оцінки. В. Давидов, визначає їх специфічні функції, які спрямовані на саму діяльність, що фіксують відношення учня до себе як до суб'єкта діяльності, однак, спрямованість на розв'язання навчальної задачі, носить опосередкований характер. Автор стверджує, що поступовий перехід зовнішнього контролю у внутрішній, становлення адекватної оцінки є передумовами формування вищого рівня саморегуляції навчальної діяльності [116].

Як зазначає Д. Ельконін, функція контролю у навчальній діяльності – визначення правильності і повноти виконання учнями операцій. Поряд з зовнішнім контролем, автор надає велике значення самоконтролю і свідчить, що завдяки самоконтролю, учень, змінюючи склад операційних дій, виявляє їх взаємозв'язок з тими чи іншими особливостями умови задачі і властивостями отриманого результату. Водночас, оцінювання дозволяє визначити певний спосіб розв'язання даної навчальної задачі, зіставити отриманий результат з запланованим образом результату. Саме оцінка, яка передбачає визначення і співставлення отриманого результату з поставленою метою, дозволяє учневі з'ясувати правильно розв'язана навчальна задача чи слід переходити до виконання корегуючих дій, чи необхідно вибудовувати нові варіанти розв'язання для досягнення поставленої мети [525].

Визначаючи своєрідність дій контролю, В. Давидов, В. Рєпкін, В. Романко виділяють рефлексивний контроль та контроль-увагу (самоконтроль). Автори завіряють, що під час аналізу способу дії здійснюється рефлексивний контроль, а необхідність цього аналізу виникає в умовах нової навчальної задачі. Об'єктом рефлексивного контролю виступає спосіб дії, об'єктом контролю-уваги – застосування знайомого способу дії у межах знайомої навчальної задачі. Навчальна дія контролю передбачає: визначення мети перевірки дій на основі позитивної мотивації, виконання пробних дій, засвоєння зразка, співвіднесення роботи зі зразком і використання засобів самоперевірки, оцінку якості виконання роботи,

© ІСНЕ НАПН

виявлення помилок і аналіз їх причин, корекцію роботи, з'ясування меж знань [115, 386, 393].

Проблемі вивчення самооцінки присвячена велика кількість досліджень як у вітчизняній так і у зарубіжній психології. Питання її структури, функцій, онтогенезу, можливостей спрямованого формування обговорювалися в роботах Б. Ананьєва, Л. Божович, Л. Бороздіної, А. Захарової, І. Кона, А. Ліпкіної, R. Burns, E. Erikson, C. Rogers та ін.. За авторами, самооцінка інтерпретується як особистісне утворення, що бере участь безпосередньо у саморегуляції поведінки і діяльності. Дослідники зазначають, що самооцінка як внутрішній чинник регуляції може успішно виконувати свої функції, якщо вона в достатній мірі реалістична. Самооцінка є одним із механізмів, що реалізовує активність особистості. Регулятивні функції самооцінки здійснюються на різних рівнях активності суб'єкта у процесі пізнавальної діяльності [15, 57, 60, 158, 200, 244, 391, 566].

Значну увагу самооцінці як засобу формування саморегуляції приділяє у своїх працях P. Janet. Отримані результати дослідження дозволяють автору зробити висновок, що молодшим школярам притаманні наступні групи самооцінки, це: а) адекватна і стійка самооцінка (вміння аналізувати свої вчинки, визначати їх мотив, мислити про себе, швидко формувати навички самоконтролю); б) низька і нестійка самооцінка (невміння виокремлювати власні суттєві якості, аналізувати свої вчинки, потреба в спеціальних заняттях з навичок самоконтролю); в) неадекватна самооцінка [143].

Подібний підхід до вивчення саморегуляції простежується у дослідженнях І. Боязітової, Г. Собієвої. Автори відводять головне місце у структурі саморегуляції – самооцінці, завважуючи на те, що саме самооцінка визначає спрямованість, рівень активності суб'єкта, його ціннісні орієнтації та особистісний рівень регуляції. У своєму дослідженні І. Боязітова зазначає, що незалежно від віку й виду діяльності у дітей з високим рівнем розвитку саморегуляції переважає нестійка, диференційована, адекватна самооцінка, високий рівень її когнітивного компоненту і, навпаки, у дітей з низьким

© ІСНЕ НАПН

рівнем розвитку саморегуляції домінує стійка, недиференційована, неадекватна висока (низька) самооцінка, середній чи низький рівень когнітивного компоненту [62]. Таким чином, на думку авторів, підґрунтям розвитку саморегуляції молодшого школяра в навчальній діяльності є саме самооцінка.

Отже, дії контролю і оцінки взаємопов'язані, їх виконання передбачає повернення учня до змісту своїх дій, з точки зору запланованого образу результату. Під час виконання діяльності чи її корекції контрольні дії є головним засобом саморегуляції, яка здійснюється учнями на всіх етапах діяльності – планування, виконання і підведення підсумків.

Досліджуючи психічну саморегуляцію в контексті навчальної діяльності І. Чеснокова надає особливого значення розвитку вольової сфери школяра. Дослідниця зазначає, що застосування прийомів психічної саморегуляції сприяє розвитку вольової сфери й виключає сугестивну залежність учня від учителя. Систематичне використання методів психічної саморегуляції сприяє усвідомленому характеру навчальної діяльності (суб'єкт ставить перед собою певну мету і володіє можливістю впливати на успішність своїх дій), оптимізації діяльності, самовиявленню особистості. І. Чеснокова виділяє необхідні складові саморегуляції, які сприяють її формуванню це: усвідомлений характер діяльності; активне вольове зусилля особистості; систематичне використання методів психічної саморегуляції, що сприяє розвитку когнітивних процесів та оптимізує навчальну діяльність [481].

Таким чином, вивчаючи психологічні механізми саморегуляції, численні дослідники свідчать про взаємозв'язок усіх структурних компонентів цього процесу, які забезпечують наявність таких операцій як постановка задач, пошук способів дії, вибір способів самоконтролю та самостійний перехід від одного етапу до іншого; вміння співвідносити різні види діяльності [159, 204, 233, 245, 266, 323, 355, 483, 538].

Як зазначає О. Осницький саморегуляція у навчальній діяльності, має структуру, аналогічну саморегуляції всіх інших видів діяльності:

© ISE NAES

усвідомлення мети діяльності, модель значущих умов, програма дій, оцінка результатів та корекція. На цій підставі автор будує розгорнуту структуру саморегуляції навчальної діяльності, де учень: усвідомлює і сприймає мету навчальної діяльності й вимоги вчителя; обмірковує послідовність дій, оцінює умови досягнення мети, складає суб'єктивну модель навчальної діяльності; на онові цієї моделі складає програму дій, визначає засоби і способи її здійснення, виконує дії довільного самоконтролю; зіставляє самооцінку та оцінку учителя, робить висновок про необхідність корекції; виконує роботу над помилками, визначає нові цілі діяльності [323].

Отже, насамперед, учень повинен усвідомити і прийняти мету навчальної діяльності, потім, відповідно до прийнятої мети, визначити послідовність дій і оцінити умови досягнення мети. Результатом цих дій є суб'єктивна модель навчальної діяльності, на основі якої учень складає програму дій, засобів і способів її здійснення. Щоб оцінити результати своєї діяльності учень повинен мати дані про те, наскільки вона буде успішною, тому він стежать за оцінкою і поясненнями, що йдуть з боку учителя, зіставляючи при цьому дані самооцінки з даними учителя і тими критеріями, які він висуває як вимоги до навчальних дій. Чим адекватніше оцінюються результати навчальної діяльності, тим точніші і правильніші навчальні дії. Оцінка результатів, як компонент саморегуляції, дозволяє прийняти рішення про те, чи потрібна корекція дій чи можна їх продовжувати у тому ж руслі.

У процесі виконання навчальної діяльності кожна з ланок саморегуляції виконує роль цілепокладання та цілеспрямованого здійснення дій. Саме усвідомлення своїх цілей дозволяє учневі залишатися суб'єктом навчальної діяльності, самостійно приймати рішення про необхідність внесення змін до виконуваних дій та щодо послідовності виконання завдання. Отже, завдяки саморегуляції навчальної діяльності відбуваються зміни як в самому учневі, так і у тих засобах, які він використовує.

Таким чином, аналіз досліджень дозволяє стверджувати, що цілеспрямоване формування усвідомленої саморегуляції сприяє розвитку

© ІСНЕ НАПН

умінь у школярів планувати свою діяльність, здійснювати пошук раціональних шляхів її виконання та критично оцінювати отримані результати. Водночас, недорозвиток саморегуляції спричиняє неуспішність, непродуктивність навчально-пізнавальної діяльності та різні труднощі, які виникають у ході її здійснення.

Отже, ефективність навчальної діяльності молодших школярів залежить від формування їх пізнавальної активності і самостійності, основою яких є сформована система саморегуляції.

Саморегуляція навчальної діяльності молодших підлітків

На різних етапах онтогенезу особистості процеси саморегуляції мають певний якісний зміст. У підлітковому віці він зумовлений вже значно вищим, порівняно з молодшим шкільним віком, рівнем самосвідомості, довільністю психічних процесів, зміною ставлення до свого «Я», що позитивно впливає на становлення регулятивних механізмів особистості.

Основними причинами, що впливають на виникнення новоутворень у самосвідомості підлітка, є насамперед соціальні умови його життя, що висувають нові вимоги до його поведінки і навчальної діяльності, в системі відносин з дорослими. Вперше у розвитку особистості окремі прояви самосвідомості – самоспостереження, самопізнання, саморегулювання – стають необхідними потребами. Розвиток цих процесів стимулюється прагненням дитини до самовиховання, до цілеспрямованої зміни себе у зв’язку з усвідомленням власних психологічних невідповідностей зовнішнім вимогам, ідеалам, моральним взірцям.

Інше, найважливіше новоутворення особистості підлітка – розвиток саморегуляції. У шкільному віці, разом з розвитком нервових та психічних можливостей дитини, зростає і якісно перетворюється здатність до саморегуляції. У ході вікового розвитку послідовна зміна рівнів та особливостей саморегуляції дуже помітні при зіставленні учнів молодшого шкільного віку та підліткового. Так, безпосередність, поспішність і

© ISE NAES

наслідування у діях молодших школярів змінюється у середніх класах готовністю до більш тривалих зусиль, тяжінням до справ, які вимагають поступового засвоєння і самостійності, свідомої саморегуляції.

У психолого-педагогічній науці проблему дослідження особистості підлітка охоплювали у різній мірі численні дослідники, дотично розглядаючи і формування саморегуляції. Так, особливості даного віку аналізували Л. Божович, Б. Волков, О. Гребенюк, Д. Ельконін, Н. Лейтес, А. Петровський, Д. Фельдштейн та ін..; розкрили сутність, природу, роль усвідомленої активності суб'єкта у саморегулюючій діяльності – Б. Ананьєв, Л. Виготський, О. Леонтьєв, С. Рубінштей; структуру саморегуляції визначали О. Конопкін, Б. Ломов; специфіку компонентів саморегуляції в різні вікові періоди вивчали Л. Божович, Л. Венгер, Д. Ельконін, А. Маркова, Л. Фрідман та ін.; взаємозв'язок вольової регуляції та мотивації простежується у працях К. Абульханової-Славської, Л. Анциферової, Н. Нємової, Н. Пейсахова; роль організації навчальної діяльності у формуванні саморегуляції – В. Давидов, А. Маркова, Т. Машарова, В. Моросанова, В. Репкін, О. Осницкий, Г. Щукіна. Як зазначають вчені, найбільш сприятливим періодом для розвитку всіх сфер школяра, у тому числі і сфери саморегуляції, є молодший підлітковий вік. Дослідники зазначають, що молодший підлітковий вік, у циклі дитячого розвитку, займає особливе становище тому, що саме у цьому віці відбуваються суттєві якісні індивідуальні та особистісні зміни.

У дослідженні В. Юркевич, яке присвячене експериментальній перевірці гіпотези про існування стійких загальних індивідуально-своєрідних способів регулювання діяльності з'ясовано, що здатність учнів до утримування мети та способів діяльності корелює з такими показниками як особливості зосередження уваги, акуратність, зібраність, пунктуальність, стриманість тощо. Автор зазначає, що саморегуляція, виконуючи функцію регулювання відповідно до мети діяльності, багато у чому обумовлена загальними властивостями нервової системи, які пов'язані з діяльністю регуляторних систем мозку [514].

© ISE NAES

Різні аспекти становлення саморегуляції навчальної діяльності у підлітків розкриті у працях К. Абульханової-Славської, Б. Волкова, І. Дубровіної, Д. Ельконіна, В. Крутецького, Н. Лейтеса, Т. Машарової, Ю. Мислав ського, В. Моросанової, О. Осницького, Д. Фельдштейна, Г. Цукерман та ін.. На думку авторів, навчальна діяльність молодших підлітків стає саморегулюючою: розвивається здатність до досягнення мети і потреба в самозмінюванні, спрямованість внутрішніх зусиль стає більш цілеспрямованою і осмисленою. На тлі навчальної діяльності найбільш вираженими новоутвореннями підлітків є розумова активність і саморегуляція. Підвищена розумова активність обумовлена потребою у розумових враженнях і розумових зусиллях. У молодших школярів вона виступає переважно у безпосередній допитливості, що є першоджерелом розвитку мисленнєвого процесу. У підлітків – у значній мірі носить вибірковий характер і більш тісно взаємопов'язана із особистісним спрямуванням.

Вчені педагоги-психологи по-різному розкривають і обґрунтовують багатогранність напрямів саморегуляції діяльності та функціонування її компонентів [23, 57, 154, 164, 267, 480]. Одним з важливих результатів, отриманих у дослідженнях онтогенезу саморегуляції, є виявлення взаємозв'язку між розвитком саморегуляції і розвитком мотиваційної сфери особистості, залежності ефективності регулювання дії від ієрархії мотивів, які стоять за нею. Передусім, у підлітка зміцнюються широкі пізнавальні мотиви, інтерес до нових знань. Причому у цьому віці, у більшості школярів, інтерес до фактів змінюється інтересом до закономірностей [428].

Розвиток саморегуляції, як виявили автори, також пов'язаний зі зміною співвідношення зовнішньої і внутрішньої стимуляції. Якщо у молодшому шкільному віці регуляція діяльності здійснюється в основному через зовнішню стимуляцію, через допомогу з боку дорослих, то у підлітковому – зростає роль внутрішньої стимуляції (власної постановки мети,

© HSE MAES

самостимуляції, навмисної зміни мотивації). При необхідності загальмувати будь-яку дію діти самі створюють такі умови, що виключають привабливі дії.

Численні вчені підкреслюють, що підлітковий вік сенситивний, тобто дуже сприятливий для розвитку пізнавальних інтересів, широких пізнавальних мотивів, які виникають у тій чи іншій мірі у усіх дітей, а не тільки у дітей, що мають виняткові здібності. Істотно зміцнюються і навчально-пізнавальні мотиви, для яких характерний інтерес до способів придбання знань, продовжують розвиватися і мотиви самоосвіти. Якщо у молодших школярів ці мотиви частіше виражені в невизначених, розпливчатих завданнях свого розвитку і реалізуються в простих способах – читанні додаткової літератури, відвідуванні найближчих бібліотек, то у підлітка мотиви і способи самоосвіти піднімаються на наступний рівень. Завдання самоосвіти стають конкретнішими, причому нерідко на перший план виступають близькі цілі – скласти іспити або заліки, без виразного зв'язку з перспективними цілями вибору професії і розвитку особистості в цілому [57, 154, 164, 176, 220, 265, 460, 486].

Так, вивчаючи становлення мотиваційного компоненту, Л.І.Божович, І.П.Іменітова, М.В.Матюхіна відзначають, що на першій стадії підліткового періоду мотивування вчинків і діяльності є відтворювальним. Дослідники зазначають, що молодші підлітки спочатку прямо наслідують ровесників і старших, тобто мотивація їхніх вчинків є поверховою та ситуативною. Згодом, загострюється й активно розвивається інтерес до своєї особистості. Підлітки прагнуть утвердитися у товаристві ровесників, небайдужі до оцінок власної особистості значущими іншими, очікують, що ці оцінки будуть тотожні їх самооцінці. Значно диференційованішою стає мотивація, яка постає як регулятор поведінки і діяльності особистості підлітка, що впливає на формування вмінь аргументувати свої вчинки та діяльність, передбачити наслідки прийнятих рішень тощо [57, 265, 273].

О. Леонтьев свідчить, що в молодшому підлітковому віці відбувається зіставлення мотивів. Дитина починає усвідомлювати свою мотивацію.

© НДЕУ МАЕС

Причому спочатку усвідомлення своїх мотивів і цілей здійснюється через їх зіставлення з мотивами і цілями своїх товаришів, а потім із зразками, ідеалами, прийнятими в соціумі. Усвідомлення молодшим підлітком супідрядності, порівняльної значущості його мотивів означає, що в цьому віці складається усвідомлена система, ієрархія мотивів. До кінця підліткового віку може спостерігатися стійке домінування якого-небудь мотиву [233].

В дослідженнях О. Леонтьєва, М. Матюхіної одним із важливих показників розвитку мотиваційної сфери підлітка є інтерес, така форма виявлення пізнавальної потреби, яка забезпечує спрямованість особистості на усвідомлення цілей діяльності і сприяє ознайомленню з новими фактами дійсності. Саме у сфері інтересів виявляється пізнавальна спрямованість, інтелектуальна та емоційна активність особистості. Водночас, активне випробування сил у пізнавальній та інших видах діяльності, обумовлюють можливість особистісного самоствердження і самовдосконалення, саморегулювання [235, 274].

Як показали дослідження М. Боришевського, О. Осницького, С. Самоненко, В. Чіркова, сформованість компонентів саморегуляції у підлітковому віці сприяє більш високій мотивації успішності, загальній адаптації у школі, а також відкриває перспективи для розвитку таких якостей особистості як самостійність, активність, саморегулювання власної діяльності. Автори стверджують, що саме у підлітковому віці з'являються нові мотиви навчання, пов'язані з формуванням життєвої перспективи і професійних намірів, ідеалів і самосвідомості. Навчання для підлітків набуває особистісного змісту і перетворюється на саморегульовану самоосвіту [59, 323, 483].

Водночас, вивчаючи мотиваційний компонент саморегуляції молодшого підлітка Л. Божович, Л. Василенко, М. Савчин наголошують, що основою мотивації стають цінності, однак система ціннісних орієнтацій дитини перебуває ще на стадії формування, відбувається перегляд цінностей, сформованих у молодшому шкільному віці.

© ІСЕ НАЕС

На думку Л. Божович, у мотиваційній сфері підлітків проходить надзвичайно важлива подія, яка виявляється у тому, що вони у значній мірі здатні керуватися тими вимогами, які самі собі пред'являють і тими задачами й цілями, які перед собою ставлять. У підлітковому віці відбувається перехід від «реактивного» наслідування вимог ззовні до активної побудови своєї поведінки і діяльності у відповідності за своїми власними критеріями. Дослідниця свідчить, що у підлітків відзначається більша, порівняно з молодшими школярами, стійкість цілей, достатньо розвинуте почуття обов'язку, відповідальності. Інтереси вже не ситуативні, а виникають поступово, по мірі накопичення знань, а отже звідси – стійкість ряду мотивів, які базуються на інтересах і поставлених самими учнями цілей [57]. Тобто, саме розвиток здатності до цілепокладання змінює хід розвитку підлітка. З розвитку, який обумовлений ззовні заданими цілями, він перетворюється на справжній саморозвиток на підґрунті усвідомлених особистістю життєвих цілей і планів та їх досягнення.

Досліджуючи мотиваційну сферу підлітків С. Занюк, А. Здравомислов, Є. Ільїн, А. Маркова, М. Матюхіна, Л. Славіна, О. Чувалова свідчать, що у цьому віці виникають нові мотиви навчання: бажання бути освіченим («вчуся, щоб бути грамотною людиною»), прагнення влаштуватися у майбутньому житті («вчуся, щоб знайти високооплачувану роботу»), подальше навчання («мрію вступити до інституту»), прагнення до самоствердження і самовдосконалення («не хочу бути гіршим за всіх», «чим більше знаю, тим краще ставлення до мене людей»), необхідність виконувати вимоги батьків («мої батьки примушують мене вчитися») [153, 164, 265, 273, 412]. Тобто, у підлітків формується особистісно-значущий змістоутворюючий мотив, який реалізується у начальній діяльності у певній послідовності: спочатку формується навчально-пізнавальний мотив, який пізніше стає домінуючим і набуває самостійності, і лише після цього стає усвідомленим.

Так, М. Матюхіна відзначає, що одні школярі зорієнтовані на навчальну мотивацію, усвідомлюють своє відношення до навчання і у їх мотивації

© ІСЕ НАПН

велике місце займають пізнавальні інтереси. Ці діти мають високий рівень домагань і тенденцію до підвищення рівня мотивації. Інші – на мотивацію «уникнення невдач», гірше усвідомлюють навчальну мотивацію, хоча їх і приваблює зміст навчальної діяльності, але пізнавальна потреба виражена слабше, мотив навчання і рівень домагань незначні [273].

В дослідженнях О. Савонько, Є. Ільїна простежується зв'язок стійкості мотиваційної структури (орієнтації на «процес-результат-винагорода-тиск») з її динамічністю, що пов'язаний із диференціацією компонентів у цій структурі і їх ієрархією. При цьому такі характеристики мотиваційної структури як «процес-результат» є показниками сформованості навчальної мотивації з орієнтацією на процес навчання. Дослідники стверджують, що домінування процесуальної мотивації надає структурі мотивації навчання більшу стійкість. Водночас, автори стверджують, що формування мотивації навчання залежить і від внутрішніх факторів як домінування мотиваційної орієнтації, особливостей внутрішньоструктурної динаміки і психологічного змісту мотивації [174].

Таким чином, аналіз досліджень присвячених мотиваційному компоненту саморегуляції засвідчує, що сформованість мотиваційної сфери дає можливість регулювати поведінку та діяльність, відповідно до поставленої мети, визначати напрямок діяльності, який обумовлений власними потребами, інтересами та значущими мотивами.

У молодшому підлітковому віці, дитина навчається ставити гнучкі цілі, що змінюються залежно від умов навчальної проблеми. Якщо молодший школяр ставить цілі зазвичай лише як проміжні по відношенню до мети учителя, то підліток вміє намітити для себе самостійну ієрархію цілей, визначити послідовність їх досягнення, отримує задоволення від планування частин своєї навчальної діяльності. Розвиток пізнавальних мотивів у підлітковому віці, вцілому, визначається активним прагненням підлітка до самостійних форм навчальної роботи. Це проявляється в задоволенні, з яким підліток виконує самостійні навчальні завдання на уроці, у його роботі із

© ІСЕ МАПО

складним навчальним матеріалом, у прагненні самостійно будувати свою пізнавальну діяльність за межами шкільної програми, у різних формах самоосвіти.

У інших дослідженнях зазначено, що підліток здатний не тільки проектувати можливе, але й планувати та контролювати свою діяльність, рефлексувати свої розумові дії і операції. У цьому віці мислення використовує нові можливості для створення ідеалів, які не обов'язково реалізуються у діях.

Як зазначає О. Осницький, у підлітковому віці регулятивні універсальні навчальні дії набувають якості саморегуляції. Автор свідчить, що регуляторний досвід, необхідний для становлення саморегуляції, включає: ціннісний досвід; досвід рефлексії; досвід звичної активізації (підготовка, адаптивна готовність, орієнтована на певні умови роботи, зусилля і рівень досягнень); операційний досвід (загальнотрудові, навчальні знання та вміння, досвід саморегуляції); досвід співпраці у спільному вирішенні задач [322].

Досліджуючи проблему психології рефлексії та її значення у онтогенезі, особливу увагу дослідники звертають на місце рефлексії у психологічній науці, її роль у структурі саморегуляції діяльності. Автори зазначають, що у розумовій діяльності підлітка рефлексія виконує відповідальну функцію: вона регулює процес пошуку рішення задачі, стимулює постановку гіпотез, забезпечує правильність їх оцінки. Саме рефлексія є одним з основних психологічних механізмів, що забезпечує функціонування мислення як саморегулювальної системи [49, 58, 62, 97, 159, 207, 216, 291, 355, 375, 406, 445, 499].

У дослідженнях Б. Ананьєва, Л. Божович, Л. Виготського, І. Дубровіної, П. Зінченко, О. Лурія, С. Рубінштейна переконливо продемонстровано становлення саморегуляції на основі рефлексії у молодших підлітків. Автори зазначають, що діти, у яких у достатній мірі сформована саморегуляція, усвідомлено контролюють власну роботу в процесі навчання, долають навчальні утруднення, аналізують їх причини, осмислюють отримані результати. Однак, як свідчать дослідники, молодші підлітки не завжди

© ISE NAES

ефективно будують свою діяльність у силу недостатнього самостійного досвіду, тому їм необхідна допомога педагога на різних етапах становлення усвідомленої саморегуляції навчальної діяльності.

К. Кулешова самоуправління власною діяльністю учнем називає рефлексивним самоуправлінням, тому що воно засноване на усвідомленні підлітком власних дій (діяльнісна саморегуляція) і себе (свого «Я») у системі «Я» та інших (особистісна саморегуляція). Рефлексивне самоуправління є наслідком докорінної зміни ставлення учня до власної навчальної діяльності. Він не просто передбачає результати власних дій, але і починає довільно організовувати ці дії: формулювати і обґрунтовувати цілі, аналізувати їх з точки зору значущості та можливостей досягнення. Учень не просто діє на основі вироблених в нього програм, але і створює нові способи здійснення дій. Нарешті, він не просто контролює свої дії шляхом порівняння їх результатів з еталоном, а й визначає різноманітні критерії, показники контролю та оцінки. Іншими словами, учень опановує процесом управління перебігом власної навчальної діяльності, тобто процесом саморегуляції. [223]

У численних дослідженнях встановлено, що рефлексивний аналіз виступає в якості одного з провідних чинників у процесі саморегуляції [62, 246, 258, 423, 500]. Автори зазначають, що ефективність навчального процесу у значній мірі забезпечується сформованою системою саморегуляції, розвитком рефлексії, коли накопичується суб'єктний досвід учня, який дозволяє йому передбачати ініціативи у побудові свого навчального пізнання та індивідуального освітнього розвитку. Завдяки розвитку рефлексії підліток може критичніше ставитися до себе, оцінювати процесуальні й результативні аспекти навчальної діяльності, виступати активним суб'єктом навчальної діяльності, усвідомлено використовувати свої можливості саморегуляції. У результаті цілеспрямованого педагогічного впливу підліток набуває здатності самостійно ставити цілі, планувати і організовувати свою роботу, усвідомлювати можливі помилки та виправляти їх, бути наполегливим, ініціативним, рішучим, відповідальним тощо.

© ТДЕУ МАЕС

Так, О. Шемшурін зазначає, що здатність до рефлексії дозволяє молодшим підліткам більш адекватно і активно пізнавати властивості і відносини явищ дійсності, виявляти в них спільне і відмінне, виробляти нові знання. Рефлексивні здібності розвиваються від емоційного до раціонального рівня через етапи: емоційно-синкретичний (рефлексія здійснюється стихійно через емоційну сферу, наочно-образне мислення); когнітивний (стадія переходу від емоційного до раціонального рівня; рефлексія відбувається через когнітивні процеси, конкретне мислення); раціонально-логічний (з'являються здатність до самопізнання, вивчення себе очима інших, уявлення про межі та можливості «свого Я») [500].

Питання формування рефлексії як необхідної умови саморегуляції навчальної діяльності у молодших підлітків у процесі навчання досліджувала О. Русакова. Підтримуючи думку В. Давидова, Г. Щукіної, Н. Щуркової дослідниця доводить, що вміння усвідомлено і самостійно ставити навчальні цілі, визначати значимі умови при складанні програми дій, здійснювати самоконтроль і адекватно оцінювати отримані результати на кожному етапі є головним показником становлення суб'єктної позиції молодшого підлітка у процесі навчання. Отримані дані дослідження, дозволяють автору зробити висновок, що рефлексія, з одного боку, є системоутворюючим фактором формування саморегуляції навчальної діяльності, з іншого – входить у її структуру, будучи системоутворюючим компонентом. Дослідниця вважає, що саме рефлексія є необхідною умовою розвитку саморегуляції молодших підлітків. На основі рефлексії у молодшого підлітка формуються вміння і навички саморегуляції, підліток здатний осмислювати цілі, власні дії, способи їх здійснення. У ході дослідження О. Русакова приходить до висновку, що неефективні вміння і навички усвідомленої саморегуляції провокують умови відчуження від шкільної освіти та деформації розвитку підлітків [398]. Тобто, несформованість окремих компонентів саморегуляції тягне за собою навчальні труднощі, які властиві як молодшим школярам так і молодшим підліткам.

© ІСЕ НАПН

Іншими вченими відзначається, що формування саморегуляції відбувається на основі розвитку самоконтролю, самооцінки та вольових дій особистості.

Так, як свідчить Л. Виготський, розвиток саморегуляції у навчанні є не що інше, як перехід від системи зовнішнього управління навчальною діяльністю до самоуправління (самоконтроль). Науковець свідчить, що такий перехід є однією із провідних закономірностей вікового розвитку. Розглядаючи становлення процесу самоуправління у дитини Л. Виготський відзначав, що процес самоконтролю є шляхом оволодіння власною поведінкою, шляхом до саморегулювання [97]. Механізм контролю за перебігом навчальної діяльності знаходить своє вираження у тому, що учень виступає для себе і як об'єкт (Я-виконавець) і як суб'єкт (Я-контролер) контролю, який планує, організовує і аналізує власні дії.

З точки зору В. Давидова, саморегуляція навчання повинна включати у себе такі компоненти як розуміння і прийняття учнями навчального завдання, виконання ними активних навчальних дій (зміна, порівняння, моделювання), формування інтересу до способів роботи, до способів здобування знань, дії самоконтролю, самооцінки. Способи дій, автор розглядає як систему операцій, призначення яких полягає у «розкритті» тих властивостей і якостей предметів, стосовно яких і здійснюється практична зміна дії [115].

Як зазначає Т. Пускаєва, формування саморегуляції передбачає здатність до самоконтролю: планування, контроль і корекція як предметної діяльності як навчальної так і власної пізнавальної діяльності учня. Регуляційна основа діяльності пов'язана з побудовою внутрішнього плану дій як уявлення про мету, способи і засоби діяльності [374].

У працях П. Гальперіна зазначено, що самоконтроль у навчальній діяльності дитини утворюються тоді, коли дитина поставлена один на один зі світом речей і залежить від міри здатності самостійно виявити приховану логіку речей і пов'язані з нею дії. При цьому, автор розглядає дію як об'єктивний процес, зміст якої наперед задано і містить дві основні частини:

© ІСНЕ НАПН

орієнтовну і оперативну. Орієнтовна частина дії становить її регулюючий, психологічний механізм, тому характеристика дії тільки за її виконавчою частиною недостатня. Ефективність навчання визначається не тільки змістом, а й способом діяльності щодо його засвоєння, оперативною стороною діяльності. Засвоєння учнями системи дій, за допомогою яких здійснюється розв'язання навчальних завдань, контроль за їх здійсненням утворює основний стержень процесу саморегуляції навчальної діяльності – самоконтроль [102].

Здатність до самоконтролю за власною діяльністю у підлітковому віці відзначають Л. Виготський, І. Зимня, В. Калін, В. Селіванов та ін.. Автори свідчать, що під час виконання складних навчальних завдань, підлітки здатні підпорядковувати свої дії прийнятому плану, який може бути розбитий на декілька етапів, здатні вносити корективи у виконання діяльності, розподіляти свої сили відповідно до розміру і термінів завдання. Отже, формування самоконтролю у навчальній діяльності молодшого підлітка є одним з етапів формування складної системи саморегуляції [97, 168, 185, 405].

Так, на думку І. Зимньої, завдяки сформованості самоконтролю, навчальна діяльність стає цілеспрямованою, внутрішньо мотивованою, структурованою самим суб'єктом діяльність, яка контрольована і коригована під час її виконання та визначення кінцевих результатів. Автор вважає, що критерієм саморегуляції і самоврядування підлітка є здатність до самоконтролю, який представляє собою вищу форму навчальної діяльності [168].

В дослідженнях М. Боришевського, Г. Цукерман зазначено, що важливою новою якістю учнів підліткового віку є самоконтроль: самостійність у постановці складних цілей і можливість підпорядковувати їм свої дії і поведінку. Розширення загального кругозору та пізнавальних інтересів, розвиток мотивації досягнення успіху та уникнення невдач, можливість з власної ініціативи підбирати захоплення, прагнення цілеспрямовано займатися самонавчанням – всі ці явища сприяють розвитку

© ІСНЕ НАПН

таких вольових якостей як ініціативність, рішучість, витримка, самоконтроль. Здатність до самоконтролю сприяє формуванню саморегуляції – можливості суб'єкта ініціювати, змінювати, корегувати або припиняти свою діяльність на будь-якому етапі її протікання [59, 476].

Інші вчені зазначають, що нова внутрішня позиція підлітка виявляється у виникненні потреби відповідати не тільки вимогам тих, хто його оточує (характерна для молодших школярів), але і власним вимогам та самооцінці. У цьому віці формуються вищі можливості розвитку здібностей, адекватна оцінка, саморегуляція власної діяльності [62, 69, 97, 201, 222, 259, 306, 423]. Автори наголошують, що саме самооцінка є новоутворенням підліткового періоду. Дослідники одностайні у характеристиках особливостей самооцінки дітей молодшого підліткового віку відзначаючи її ситуативність, нестійкість, вплив на її становлення зовнішніх чинників і значну стійкість, багатосторонність, охоплення різних сфер життєдіяльності у старшому підлітковому віці.

Як свідчить С. Рубінштейн, самооцінка є центральним утворенням особистості, яка визначає її соціальну адаптацію і є регулятором поведінки й діяльності. Автор свідчить, що формування самооцінки відбувається у процесі діяльності та міжособистісної взаємодії. Водночас, вчений зазначає, що саме соціум у значній мірі впливає на формування самооцінки особистості [396].

Досліджуючи проблему становлення саморегуляції у дітей шкільного віку І. Боязітова з'ясовує взаємозв'язок самооцінки і вольової регуляції у онтогенезі. Автор відзначає, що самооцінка на всіх етапах вікового розвитку включається у внутрішню регуляцію поведінки, діяльності та спілкування тобто рівень розвитку саморегуляції обумовлює самооцінку. Водночас, і самі психологічні умови діяльності, розвиток самооцінки здатні здійснювати зворотний вплив на рівень саморегуляції. Дослідниця свідчить про поступове збільшення адекватності самооцінки в підлітковому віці [62].

Взаємозв'язок самооцінки з особливостями саморегуляції підлітків висвітлює в своїх працях Р. Берне. Автор стверджує, що адекватність

© ІСЕ НАПН

самооцінки у підлітків залежить від рівня розвитку саморегуляції. У більшості підлітків переважає адекватна самооцінка, високий рівень розвитку психічних процесів, інтелекту, домагань, порівняно з молодшими школярами, у яких самооцінка завищена або занижена. Дослідник пояснює це тим, що підлітки оцінюють себе нижче за тими критеріями, які важливі для них особисто і це заниження вказує на їх більший реалізм, тоді як молодшим школярам властиво завищувати оцінку власних можливостей.

Досліджуючи різні типи самооцінки підлітків В. Калін, В. Трусов вважають, що адекватну самооцінку породжує сильна орієнтація підлітка на майбутню професію та висока оцінка учителя [185]. Автори наголошують, що за допомогою самооцінки відбувається регулювання діяльності та поведінки особистості. Завищена самооцінка, схильність переоцінювати себе, може призвести до конфліктів з оточуючими. Вона породжує такі якості, як образливість, підозрілість і навіть агресивність. Занижена самооцінка особистості, навпаки, може сформувати почуття невпевненості, тривожності, привести до безініціативності. Дослідники прийшли до висновку, що для розвитку адекватної самооцінки підлітка необхідно співвідношення власної самооцінки з оцінкою, яку він отримує серед друзів, вчителів, батьків та ін.

Таким чином, теоретичний аналіз психолого-педагогічних джерел дозволяє зробити наступні висновки.

Саморегуляція є важливим утворенням у структурі особистості підлітка, що дозволяє позитивно вирішувати труднощі, що виникають в різних сферах його діяльності.

Становлення саморегуляції у молодших підлітків відбувається на підґрунті розвитку самостійності, цілеспрямованості, мотивації досягнення успіху, здатності до рефлексії. Діти набувають вмінь самостійно приймати рішення, відповідно до поставленої мети, здатності їх досягати і відповідати за власні дії.

Саморегуляція у навчальній діяльності, пов’язана з прийняттям рішення і його послідовним виконанням. Програмування як компонент саморегуляції

© ІСН НАПН

залежить від уміння учнів перетворювати дії, від наявності досвіду перетворюючої діяльності, від ступеня сформованості сенсомоторних дій, їх виконання, а також сформованості механізмів саморегуляції. Набутий учнями досвід досягнення поставлених цілей, досвід подолання труднощів поступово створює особистісні способи саморегуляції, що забезпечують у майбутньому успішність виконання будь-яких видів діяльності.

Основними компонентами саморегуляції, що впливають на успішність навчальної діяльності підлітків є такі функціональні компоненти як мотивація, рефлексія, самоконтроль, самооцінка, корекція.

Мотиваційний компонент саморегуляції навчальної діяльності підлітка проявляється у здатності підростаючої особистості керуватися у своїх діях і вчинках цілями, обумовленими її потребами й переконаннями. Цілепокладання, що детермінує поведінку та діяльність підлітка, підтримує активність індивіда на протязі певного часу, який потрібний для отримання позитивного результату у задуманій справі. Можна говорити про два типи цілепокладань. Перший тип – постановка приватних завдань на засвоєння готових знань і дій. У цьому випадку перед учнями стоїть завдання зрозуміти, запам’ятати, відтворити. Другий тип – прийняття і самостійна постановка нових навчальних завдань (аналіз умов, вибір відповідного способу дій, контроль і оцінка його виконання). Потреби виступають джерелом цілеспрямованої діяльності, спонукають школяра до активності. Усвідомлення підлітком об’єктивних потреб породжує інтереси, що актуалізуються у мотивах та цілях.

Рефлексія у навчальній діяльності молодшого підлітка виступає, по-перше, як спосіб пізнання, тобто усвідомлення учнем підстав, способів дій, реалізованих у навчальній діяльності. По-друге, як спосіб розвитку, тобто особливий спосіб організації комунікативної взаємодії в процесі навчальної діяльності, що виступає у якості умови присвоєння учням навчального змісту. Рефлексія виконує відповідальну функцію – регулює процес пошуку вирішення навчальної задачі, стимулює висунення гіпотез, забезпечує

© ІСНЕ НАПН

правильність їх оцінки, дозволяє згадати, виявити і усвідомити основні компоненти діяльності (її сенс, типи, способи, проблеми, шляхи їх розв'язання, отримані результати). Без розуміння способів навчальної діяльності, механізмів пізнання учні не зможуть використати ті знання, які вони засвоїли. Таким чином, саме рефлексія є одним із основних психологічних механізмів, що забезпечують функціонування мислення підлітка як саморегульованої системи. Рефлексія лежить у регуляційній основі діяльності і пов'язана з побудовою внутрішнього плану дій як уявлення про мету, способи і засоби діяльності.

Операційна сторона саморегуляції передбачає самоконтроль – планування, контроль і корекцію як навчальної діяльності так і власне пізнавальної. У молодшому підлітковому віці, самоконтроль є одним із суттєвих показників ефективності навчання, який забезпечує правильність навчальних дій шляхом виявлення відхилень від еталонного зразка та внесення відповідних коректив у дію. Характеристиками самоконтролю виступають міра самостійності учня, автоматизованість дії, спрямованість на результат або спосіб дії, способи контролю, час здійснення контролю – констатувальний, поточний, плануючий, кінцевий.

Самооцінка виступає в якості головного компоненту процесу саморегуляції і визначає напрям, рівень активності навчальної діяльності молодшого підлітка, його ціннісні орієнтації, особистісний зміст, що дозволяє перейти суб'єкту на значно вищий рівень регуляції. Самооцінка на всіх етапах вікового розвитку дитини задіяна у внутрішній регуляції поведінки, діяльності та спілкування, тобто, рівень розвитку саморегуляції обумовлює самооцінку. Водночас, розвиток самооцінки здійснює зворотний вплив на рівень саморегуляції. У дітей з високим рівнем розвитку саморегуляції переважає нестійка, диференційована, адекватна самооцінка, високий рівень розвитку її когнітивного компоненту, реалістичний рівень домагань, і, навпаки, у дітей з низьким рівнем розвитку саморегуляції домінує стійка, недиференційована, неадекватна висока самооцінка, середній або низький рівень розвитку

© ІСНЕ НАПН

когнітивного компоненту, завищений або занижений рівень домагань. Засобами здійснення саморегуляції слугують вольові зусилля.

Водночас, дисгармонійні відхилення, які можуть виникати у розвитку особистості на даному етапі онтогенезу: неадекватність самооцінки, відчуженість, негативізм, несформованість мотиваційної сфери, самоконтролю – призводить до не виважених, ризикованих вчинків, імпульсивних дій учня, несформованості контролюючої діяльності та саморегуляції.

2.2. Проблема саморегуляції в навчальній діяльності у молодших школярів та молодших підлітків із затримкою психічного розвитку

У психолого-педагогічній науці, проблема саморегуляції, як фактор, який впливає на успішність навчальної діяльності, вивчалася численними вченими [62, 141, 196, 151, 360, 385, 402, 435, 445, 497]. Автори свідчать, що генералізація і узагальнення багатьох конкретних і поодиноких регуляторних навичок та вмінь, які набуваються у процесі навчальної діяльності, призводять до формування системи саморегуляції, яка характеризує загальний рівень розвитку особистості як суб'єкта навчальної діяльності та притаманний для неї стиль регуляції власної цілеспрямованої активності. З іншого боку, несформованість саморегуляції негативно відбивається на усвідомлені набутих знань і навичок, можливостей їх самостійного використання, перевірці та корекції моделі актуальної діяльності.

Дослідження, проведені в полі нейропсихологічного підходу свідчать, що здійснення акту саморегуляції залежить від розвитку лобно-ретикулярного комплексу [257, 469, 474, 502, 555, 597]. На думку вчених, враження лобної області ведуть до розладу планування послідовності дій і тих процесів, які пов'язані з контролем здійснення будь-якої діяльності та корекцією запланованої діяльності. Дослідники визначили, що несформованість саморегуляції веде до розладу програмування і патологічної зміни процесів

© ІСЕМАЕ

регулювання і контролю, нездатності сприймати і утримати завдання, спрямовувати свою розумову діяльність на розв'язання проблеми.

У спеціальній психології, автори відмічають, що явище церебрастенії, зниження працездатності, емоційна нестійкість відбивають порушення рівня вегетативно-тонічної регуляції. Вторинні порушення проявляються у недорозвиненні окремих психічних функцій і у незрілості довільних форм поведінки. Поєднання регуляторних і часткових порушень формує загальну затримку психічного розвитку, яка проявляється у недорозвитку довільної діяльності, несформованості саморегуляції за нею [36, 72, 73, 85, 227, 228, 268, 348, 402, 458, 459, 478]. На думку вчених, у зв'язку з послабленням контрольних функцій кори страждає уся система довільної регуляції психічної діяльності, що позначається не лише на стані довільної регуляції діяльності, але і на протіканні когнітивних процесів.

Інші дослідники свідчать, що прояви саморегуляції у різноманітних видах діяльності дітей з недоліками інтелекту мають низку специфічних особливостей, це: відхилення у проявах вольової регуляції, які виражаються в стійких неадекватних виявах поведінки, невміння критично оцінювати ситуацію, невміння планувати виконання діяльності, коректувати допущені помилки, неадекватна самооцінка тощо [97, 107, 120, 137, 166, 228, 253, 291, 311, 328, 337, 351,400, 425]

Регулятивний компонент загальної здатності до навчання до певної міри був об'єктом спеціальних досліджень дітей і школярів, що розвиваються в нормі і при затримці психічного розвитку [248, 451], учнів з церебральним паралічем [449], з порушеннями слуху [339, 419]. Автори, суттєвою відмінністю навчально-пізнавальної діяльності дітей з нормативним розвитком і дітей з порушеним інтелектом вважають відмінності у сформованості самоконтролю і саморегуляції в провідній діяльності. Отримані дані досліджень дозволяють вченим стверджувати, що у цих дітей спостерігається недорозвиток мотиваційної, орієнтувальної, операційної і регулюючої ланок діяльності, а саме: нерозуміння вимог діяльності,

© ІСНІ МАЕС

утруднення у процесі її виконання, невміння поетапно виконувати необхідний ряд розумових дій, співставляти виконання зі зразком, робити висновки, постійна необхідність у допомозі дорослого тощо.

В працях, присвячених вивченню пізнавальної діяльності у дітей із ЗПР, саморегуляція розглядалася або в контексті вивчення інших психічних функцій і процесів [139, 199, 209, 252, 284,329, 340, 506] або в окремому її прояві як функція самоконтролю [17, 200,261, 311, 451]; як засіб корекції недоліків в інтелектуальному розвитку дітей із ЗПР [46, 120, 206, 219, 222, 243, 346, 402]. Вчені відзначають інфантильні риси особистості дітей із ЗПР, що проявляються у переважанні ігрових інтересів над навчальними, недостатнє цілепокладання, підвищену навіюваність і уникнення відповідальності, неадекватну самооцінку, невміння поводитися відповідно до вимог ситуації. Водночас, дослідники наголошують на тому, що оволодіння вміннями контролювати і регулювати власну діяльність на кожному етапі є найважливішим засобом корекції недоліків у інтелектуальному розвитку дітей із ЗПР та сприяє тому, що діяльність дитини стає більше усвідомленою, цілеспрямованою та самостійною.

Розглянемо детальніше особливості саморегуляції навчальної діяльності у молодших школярів та молодших підлітків із ЗПР, а саме її основних компонентів: мотивації, самоконтролю, самооцінки, рефлексії самокорекції. Говорячи про дітей із ЗПР ми маємо на увазі затримку психічного розвитку церебрально-органічного ґенезу, яка при порушеннях коркових регуляторних систем відзначається недостатністю цілеспрямованості, програмування, контролю, що обумовлює дефекти інтелектуальної діяльності і порушення складніших, специфічно людських емоційних утворень (вищих почуттів). Вибір цієї етіології обумовлений тим, що у нашому дослідженні акцент робиться, по-перше, на несформованості ієрархії навчальних мотивів, недорозвитку цілеспрямованості розумової діяльності, що притаманні цим дітям, по-друге – нейродинамічними розладами, що утрудняють пізнавальну діяльність та саморегуляцію за нею.

© ІСНЕ НАПН

Проблеми дитячої нейропсихології, її концептуального апарату, методи дослідження неуспішності дітей у школі розглядалися численними вченими [227, 251, 268, 458, 473, 502]. Нейропсихологи переконливо доводять, що у процесі навчання дітей необхідно враховувати взаємозв'язок розвитку психічних процесів, хроногенні і динамічні закономірності розвитку мозку з методами корекції та формування психічних функцій

Низка досліджень Л. Цвєткової присвячена вивченню дитячої нейропсихології, її ролі у діагностиці та корекційно-розвивальному навчанні дітей з проблемами розвитку психіки функціонального та органічного ґенезу [473, 474]. Одним із основних результатів вченої є виявлення вікової динаміки розвитку саморегуляції цих дітей у шкільному віці засобами формувального навчання.

У цьому контексті дослідники, зокрема, Н. Пилаєва довела, що знижена працездатність, коливання уваги, слабкість когнітивних процесів, недостатній розвиток функцій програмування і контролю та квазі-просторові труднощі можуть виявлятися як ізольовано, так і у поєднанні, що призводить до значного зниження можливостей школярів з проблемами розвитку органічного ґенезу, зокрема із ЗПР, до навчання [375]. Дослідниця пов'язує недостатній розвиток функцій програмування і контролю та труднощі, які виникають під час переключення на інший вид діяльності саме несформованістю самоконтролю, самооцінки та саморегуляції у цих дітей.

Вирішуючи проблему саморегуляції навчальної діяльності у дітей із ЗПР В. Кісова, Н. Росіна, У. Ульєнкова відзначають, що у дітей із ЗПР несформованість саморегуляції проявляється у переважанні ігрових інтересів над навчальними, недостатній цілеспрямованості, підвищеній навіюваності і безвідповідальності, неадекватній самооцінці, невмінні співвідносити отриманий результат з вимогами діяльності. Інші дослідники, наголошують на порушенні цілеспрямованості, яка проявляється у неправильному орієнтуванні в завданні, помилковому і частковому виконанні, неадекватному відношенні до труднощів, які з'являються, некритичному ставленні до

© ІСНІ ПАЕН

оцінювання отриманого результату [30, 73, 142, 252, 272, 330, 347, 370, 403, 425, 478].

У дослідженнях Н. Єлфімової, А. Маркової, розвиток саморегуляції пов'язано із розвитком мотиваційної сфери особистості, де з'ясовано, що ефективність регуляції дій залежить від домінуючих мотивів. Автори свідчать, що в ієрархічній мотиваційній сфері певні мотиви виступають в ролі домінуючих. Ці домінуючі мотиви, як правило, стійкі і складають мотиваційне ядро. Згідно з авторами, у молодшому шкільному віці таким мотиваційним ядром є мотив змагання, мотив уникнення невдач, навчальний мотив [140, 267].

Вивчаючи мотиваційну сферу молодших школярів із ЗПР, Н. Білопольська, Л. Кузнєцова, І. Кулагіна, У. Ульєнкова наголошують, що саме у молодшому шкільному віці спостерігається процес «демотивації» навчальної діяльності. Автори відмічають, що під час навчання в початковій школі у молодших школярів із ЗПР з'являється комплекс неповноцінності по відношенню до навчання, який виключає позитивну мотивацію навчання, викликає неприязнь до предмета, до школи, до вчителя. Це обумовлюється тим, що для значної частини школярів із ЗПР рівень вимог, що пред'являється школою, виявляється недосяжним як внаслідок індивідуальних особливостей, так і зважаючи на слабку сформованість навчальної мотивації: виконуючи завдання діти зазвичай керуються близькими мотивами, спрямованими на здійснення окремих операцій і дій, а не метою завданням в цілому, що не сприяє досягненню поставлених цілей [45, 220, 222].

В межах цієї проблеми, Н. Білопольська, Н. Менчинська, Т. Пускаєва наголошують, що саме несформованість навчальної мотивації визначає своєрідне відношення до будь-яких інтелектуальних завдань: діти прагнуть уникнути будь-яких інтелектуальних зусиль; не можуть подолати труднощі (відмова виконувати важке завдання, підміна інтелектуального завдання ближчим, ігровим завданням.); виконують завдання не повністю, а його

© ІСНЕ НАПН

простішу частину; не зацікавлені в результаті виконання завдання тощо [45, 284, 375].

Як стверджують Л. Блінова, В. Брайтфельд, на відміну від молодших школярів із ЗПР, у підлітків цієї категорії присутні навчальні мотиви, однак, ці мотиви не домінуючі в мотиваційній ієрархії [53, 66]. Вчені роблять висновок, що у молодшому підлітковому віці, у більшості дітей із ЗПР, виступає мотив, не пов'язаний з навчальною діяльністю («У мене є інші цікаві справи»). Автори стверджують, що підлітки із затримкою психічного розвитку погано усвідомлюють навчальні мотиви, які безпосередньо пов'язані з процесом навчання (уміння мислити, міркувати). У підлітковому віці, оцінка є спонукальною силою мотивації навчання, хоча її значення усвідомлюють не всі підлітки із ЗПР і та обставина, що робота буде оцінена, не завжди впливає на діяльність учнів.

Інші дослідники, вивчаючи мотивацію підлітка із ЗПР до навчання, визначають низку особливостей: відсутність розуміння взаємозв'язку між навчальними предметами з можливістю використання їх в майбутньому, що знижує позитивне відношення до навчання; вибірковий інтерес до одних навчальних предметів (може перешкоджати інтересу до інших предметів через невміння підлітка поєднати їх, організувати свою навчальну роботу); широта інтересів може призводити до їх поверховості і розкиданості; нестійкість інтересів, що призводить до зміни ієрархії мотивів[42, 64, 121, 228, 330, 352]. Вчені відмічають, що мотиваційна сфера молодших підлітків збіднена. Центральне місце займає мотив уникнення невдач, часто з'являється і мотив непосильної складності завдання, коли підліток не вникнувши у суть завдання запитує: «А як цю вправу зробити»?, чи констатує: «Мені не вирішити це завдання». Дослідники стверджують, що від рівня сформованості навчальної мотивації залежить рівень пізнавальної активності, яку проявляють підлітки із ЗПР під час виконання навчальних завдань: в основному вони намагаються діяти за зразком або чекають коли завдання виконає хтось інший тощо.

© ІСНІ МАПО

Досліджуючи навчальну діяльність, вчені виділяють поняття самоконтролю як необхідного елементу навчальної діяльності, від міри сформованості дій якого залежить рівень сформованості саморегуляції [188, 248, 284, 272, 311, 409, 451, 477].

Так, У. Ульєнкова зазначає, що діти із ЗПР не мають позитивного ставлення до виконання завдання, бажання його завершити. Під час аналізу завдання вони розуміють лише загальну мету діяльності, інструкція ж його виконання (а особливо у великому обсязі) не усвідомлюється навіть в процесі практичних дій. Виконуючи завдання за зразком, ці діти переносять відомий спосіб розв'язування завдання не визначаючи потрібний, не перевіряють результат, задовольняючись будь-яким [451]. Підтвердує цю думку Н. Піддубна, дослідниця вказує на відсутність вираженого орієнтувального етапу при розв'язанні навчальних завдань. Діти із ЗПР починають діяти відразу, у більшій мірі, зацікавлені швидше закінчити роботу, а не якістю виконання завдання, не аналізують умову, прагнуть миттєво почати діяти і отримати кінцевий результат, що призводить до появи численних помилок [340].

У дослідженні Н. Королько, наголошено, що у дітей із ЗПР спостерігається порушення орієнтування в навчальних завданнях: низький рівень орієнтування, несформованість вмінь визначати умову виконання завдання, часткове сприймання інструкцій, недостатність вмінь знаходити спосіб виконання завдання [210]. Автор, наголошує, що діти мають утруднення під час визначення всіх операцій, які пов'язані зі способом виконання завдання й чим більше цих операцій необхідно здійснити, тим більша їх кількість не враховується дітьми під час виконання навчальних завдань.

Як свідчить Г. Жарєнкова, у молодших школярів із ЗПР порушений і необхідний поетапний контроль над виконуваною діяльністю, діти часто не помічають невідповідності своєї роботи і запропонованого зразка, не завжди знаходять допущені помилки, навіть після прохання дорослого перевірити

© ІСЕ НАПН

виконану роботу перевірки не відбувається. Як стверджує автор, школярі дуже рідко можуть адекватно оцінити свою роботу і правильно мотивувати свою оцінку, яка, у більшості випадків, завищена або занижена. Функціональна ригідність психічних процесів утрудняє можливість перебудови способів розумової дії, актуалізації вже наявних знань, що і проявляється у стереотипності відповідей [142].

У своїх працях, Л. Виготський, Л. Занков, М. Певзнер наголошують на здатності учнів із ЗПР до контролю власних дій в умовах сформованості еталону дії [93, 152, 328]. Однак, при необхідності самостійного визначення нового способу дії і перебудови відомого, діти діють хаотично, не усвідомлюють неадекватності своїх дій, і, по суті, перебудова не відбувається. В ситуаціях утруднення спостерігається відхід від труднощів під різними приводами, відсутність спрямованості на розв'язання, несформованість самоконтролю, що негативно впливає на продуктивність навчальної діяльності цих дітей. Н. Стадненко визначає особливості самоконтролю у процесі виконання навчальних завдань, до яких відносить: імпульсивність в процесі планування; недостатню критичність виконання завдання (невміння самостійно знаходити помилки і виправляти їх); несформованість вмінь переносу знань (самостійно аналогія в завданнях не виявляється, переключення відбувається після того, як увага дитини фіксується на неоднаковості завдань дорослим, іноді переключення не відбувається і після пояснення відмінностей у завданнях, дії залишаються стереотипними); невміння перевіряти кінцевий результат тощо [423].

До порушень операційного самоконтролю І Єременко відносить зниження рівня узагальнення (у судженнях дітей із ЗПР оперування загальними ознаками замінюється переважанням безпосередніх уявлень про предмети і явища, встановленням конкретних зв'язків між ними) і спотворення процесу узагальнення (встановлення надзвичайно загальних зв'язків між предметами і явищами, що відбивають не істотну, а випадкову сторону предметів і явищ). Автор зазначає, що зустрічаючись з труднощами,

© ІСНЕ НАЕС

молодші школярі «зісковзують» з правильних дій на помилкові (дитина як би не утримується в руслі складного для нього завдання і замінює його простішим, тим самим мимоволі полегшуючи свою розумову діяльність), недостатньо критичні до результатів своєї діяльності [141].

Водночас, як свідчать дослідження Т. Власової, Т. Єгорової, К. Лебединської, В. Лубовського у молодших підлітків із ЗПР спостерігаються певні зрушення у розвитку самоконтролю порівняно з молодшими школярами із ЗПР в процесі виконання відомого типу діяльності, однак особливості функціонування самоконтролю в складних видах діяльності зберігаються (імпульсивність, недостатня цілеспрямованість, низький рівень планування, контролю і оцінки тощо). Автори відзначають, що характерними для молодших підлітків із ЗПР є вибірковий інтерес до навчальних завдань, уникнення складних завдань, швидке закінчення непривабливої діяльності, невміння доводити роботу до логічного завершення; часткове сприймання зразка у вигляді словесної інструкції, невміння утримати його упродовж роботи; недостатня усвідомленість способу виконання, утруднення у виборі раціональних способів, фрагментарне дотримання вимог виконання завдання; недорозвиток мовленнєвого опосередкування; невміння виявляти помилки, виправляти їх, адекватно оцінювати результат [85, 139, 227, 252].

У інших дослідженнях наголошується, що у школярів даної категорії порушений поетапний контроль, вони часто не помічають невідповідності своєї роботи запропонованому зразку, не завжди знаходять допущені помилки, навіть на вимогу дорослого. Молодші підлітки дуже рідко можуть адекватно оцінити свою роботу і правильно мотивувати свою оцінку. У цих дітей спостерігається ослаблення регулювання навчальної діяльності, навіть якщо завдання сприйняте дитиною, то виникають труднощі при його розв’язанні, оскільки не аналізується умова завдання вцілому, не плануються можливі шляхи виконання, не контролюються отримані проміжні та кінцеві результати тощо [107, 227, 379].

© ІСНІ ЛАЕ

На основі виконання дій самоконтролю і самооцінки формується саморегуляція навчальної діяльності школяра – вміння її адекватно оцінювати з точки зору суспільно-вироблених еталонів, перетворювати та удосконалювати.

Дослідження Г. Ліпкіної, Т. Стрекалової, У. Ульєнкової, які охоплювали вивчення самооцінки молодших школярів із ЗПР, показали, що для цих школярів, що навчаються деякий час до спеціальної школи в загальноосвітній, характерна низька самооцінка, невпевненість в собі [245, 425, 451]. Занижена самооцінка пояснювалася авторами тим, що діти зазнавали тривалі навчальні невдачі на тлі успішних учнів, що нормально розвиваються.

Вивчаючи динаміку самооцінки в початкових класах, Г. Ліпкіна виявила наступну тенденцію: спочатку діти не погоджуються з позицією тих, що відстають, яка закріплюється за ними в 1-2 класах, прагнуть зберегти високу самооцінку. Якщо їм запропонувати оцінити свою роботу, більшість оцінить виконане завдання більш високим балом, ніж воно того заслуговує. Нереалізована потреба вийти з числа тих, що відстають, набути більш високого статусу поступово слабшає. Кількість дітей, що відстають у навчанні, вважають себе ще слабкішими, ніж вони є насправді, зростає майже в 3 рази до кінця початкової школи. Самооцінка, завищена на початку навчання, різко знижується. У дітей із заниженою і низькою самооцінкою часто виникає почуття власної неповноцінності і навіть безнадійності. Навіть у тих випадках, коли діти компенсують свою низьку успішність успіхами в інших областях, почуття неповноцінності, прийняття позиції того, що відстає приводять до негативних наслідків. Дослідниця зазначає, що діти з низьким рівнем домагань і низькою самооцінкою не претендують на хорошу оцінку, не ставлять перед собою високих цілей і постійно сумніваються у своїх можливостях, швидко задовольняються з тим рівнем успішності, який склався в початкових класах [245].

В своєму дослідженні, Н. Жулідова приходить до висновку, що чим сильніше виражена затримка психічного розвитку у молодших школярів, тим

© ІСНІ ЛАЕС

у більшій мірі школярі завищують свої можливості, і тим менш критичні вони до себе [145]. Ю. Максименко констатує, що у молодших школярів із ЗПР, які отримують позитивні оцінки вчителя виявляється явне прагнення дещо переоцінювати себе. Автор це пояснює тим, що власна малоцінність дитини із ЗПР компенсується «штучною» переоцінкою своєї особистості, що швидше за все не усвідомлюється дитиною [261].

Вивчаючи особливості розвитку самооцінки школярів із ЗПР Я. Бедер, зазначає, що у молодшому шкільному віці для школярів із ЗПР характерна частково диференційована самооцінка, що в основному відбиває оцінювання школярів дорослими, несформований рівень домагань (завищений, частково диференційований). Більшість молодших школярів із ЗПР низько оцінюють свої навчальні досягнення і вважають себе нездатними до навчання [42]. Автор стверджує, що в результаті правильної корекційно-розвивальної роботи у дітей із ЗПР формується адекватна самооцінка, правильне розуміння навчальних проблем і вміння ставити цілком адекватну мету.

У контексті дослідження самооцінки молодших підлітків із ЗПР Г. Грибанова характеризує її як нестійку, незрілу, некритичну [107]. Такої думки дотримуються І. Марковська, О. Дзугкоєва, до особливостей самооцінки автори відносять неадекватність, агресивну спрямованість реакцій, негативну позицію і підвищену вимогливість по відношенню до оточення у фруструючих ситуаціях, невпевненість в собі, несамостійність, велику схильність до маніпулятивного рішення питань в складних ситуаціях [126, 268]. С. Немеровська, Л. Тарнопол засвідчують, що незрілість самооцінювання підлітком себе і інших людей приводить до труднощів у взаємовідносинах з іншими людьми: підліток не приймає на віру думку і оцінку вчителя, іноді впадає в негативізм, в конфлікти з навколишніми дорослими. Прагнення до дорослості і небажання бути маленьким серед однолітків викликають зовнішню байдужість до навчання та оцінки вчителя тощо [432]. Як свідчить М. Певзнер, розвиток особистості підлітків із ЗПР

© ІСНІ МАПО

носить дисгармонійний характер, що накладає негативний відбиток на їх самооцінку, яку автор визначає як низьку і диференційовану [328].

Отже, аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчує, що процес саморегуляції навчальної діяльності у школярів із ЗПР не сформований, розвиток всіх його компонентів, на фоні інтелектуального та мовленнєвого недорозвинення, відбувається із затримкою і відхиленнями, що дає підстави зробити наступні підсумки.

У процесі здійснення навчальної діяльності до основних проявів несформованості мотиваційної сфери саморегуляції у молодших школярів та підлітків із ЗПР відносять: недорозвиток навчальної мотивації, опора на близькі мотиви під час виконання завдання, які спрямовані на здійснення окремих операцій і дій, невміння ставити далекі цілі для досягнення мети, широта інтересів, що призводить до їх поверховості, розкиданості та зміни ієрархії мотивів.

Недоліки самоконтролю у цих дітей проявляються у перевазі до стереотипних, шаблонних способів розв'язання завдань, невміння актуалізувати набуті знання у певній ситуації, невміння доводити роботу до логічного завершення, контролювати отримані проміжні та кінцеві результати. Порушення регулюючої функції мислення негативно впливає на формування вмінь поетапного контролю: аналізувати і планувати хід виконання роботи, часткове сприймання інструкцій, спостерігається імпульсивність у процесі аналізу. Учні часто не помічають невідповідності між власною роботою і запропонованим зразком, не вміють знаходити раціональний спосіб виконання завдання, частково сприймають зразок у вигляді словесної інструкції, неспроможні утримати його упродовж роботи, не вміють внутрішньомисленнєво перебудовувати способи розумової дії.

Як свідчать дослідники, розвиток самооцінки у дітей із ЗПР відбувається із затримкою та відхиленнями. Спільними проявами несформованості самооцінки у молодших школярів із ЗПР є: низька частково диференційована самооцінка, що в основному відбиває оцінювання школярів

© ІСЕ НАПН

дорослими, несформований рівень домагань, невпевненість у собі, завищення своїх можливостей, низька критичність, стереотипність відповідей.

Самооцінку молодших підлітків із ЗПР науковці характеризують як нестійку, незрілу, некритичну. Проявами недорозвитку самооцінки молодших підлітків із ЗПР є: невміння адекватно оцінити свою роботу і правильно мотивувати свою оцінку, яка часто завищена; прояви низької диференційованої самооцінки при сприйманні і самооцінці себе, і при сприйманні і оцінці інших людей, порівняно з школярами, що нормально розвиваються.

Таким чином, з огляду на вищезазначені дослідження, ми припускаємо, що у молодших школярів та молодших підлітків із затримкою психічного розвитку саморегуляція у процесі навчальної діяльності сформована недостатньо. Формування мотиваційного, операційного та рефлексивно-оцінного компонентів відбувається з певними особливостями, що є наслідком слабкого функціонування механізмів саморегуляції, а особливо мотивації, самоконтролю та самооцінки.

© ІСЕ НАЕС

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 2

У педагогічній, психологічній та нейропсихологічній науках склалися суперечливі точки зору на саморегуляцію діяльності людини, що викликало труднощі при вивченні проблематики. Аналіз наукової літератури показав, що дослідження саморегуляції є однією із злободенних проблем у сучасній психології, яка потребує нагального вирішення. Особливу актуальність становить розв'язання питання формування вмінь і навичок саморегуляції у молодшому шкільному та підлітковому віці, так як ці вікові періоди є найбільш сенситивними для розвитку процесу саморегуляції.

Численні вчені, під саморегуляцією навчальної діяльності розуміють вміння приймати навчальні цілі, визначати значущі умови та програму дій, здійснювати контроль та самооцінку результатів, корекцію діяльності та рефлексію. Робота з формування саморегуляції навчальної діяльності передбачає формування, насамперед, мотиваційного, операційного та рефлексивно-оцінного компонентів, які є функціональними ланками у її структурі.

На думку психологів, саморегуляція є новоутворенням у дітей молодшого шкільного віку і займає центральне місце у психічному розвитку дитини. По-перше, це пов'язано з фізіологічними особливостями дітей цього вікового періоду (завершується розвиток лобних доль мозку, які приймають участь у організації довільної регуляції діяльності), по-друге, із соціальною ситуацією розвитку дитини (змінюється внутрішня позиція, вимоги дорослих до дитини тощо).

Здатність до саморегуляції відіграє важливу роль у організації навчальної діяльності молодшого школяра, для здійснення якої необхідний розвиток вмінь зосереджувати увагу, активно сприймати і запам'ятовувати інформацію, попередньо орієнтуватися в умовах завдання, обмірковувати хід виконання, перевіряти отриманий результат. Вміння і навички саморегуляції виступають системою індивідуальних способів керування перебігом

© ІСНЕ НАПН

навчальної діяльності дитини, обумовлених особливостями психічного розвитку.

Саморегуляція навчальної діяльності містить у своїй структурі мотиваційний компонент (приймати мету навчальної діяльності, визначати проміжні цілі для досягнення загальної мети), операційний (визначати значущі умови і програму дій, здійснювати самоконтроль за виконанням, мисленнєво визначати майбутні результати) та рефлексивно-оцінний (оцінювати намічену мету з позицій перспективи успіху, вміння корегувати діяльність вцілому, обмірковувати можливі наслідки отриманого результату, рефлексивно мислити).

Важливу роль у формуванні саморегуляції навчальної діяльності відіграють навчально-пізнавальні мотиви, мотиви самовдосконалення. У мотиваційній сфері молодшого школяра виокремлюють чотири мотиваційні установки: «на процес», «на результат», «на оцінку вчителя» та «на уникнення неприємностей», які разом з іншими компонентами навчальної мотивації визначають спрямованість, зміст та результати навчальної діяльності. Розвиток навчальної мотивації пов’язаний, насамперед, з орієнтаціями молодшого школяра «на процес та результат», значно менше – з орієнтацією «на оцінювання вчителя» і майже зовсім не залежить від орієнтації на «уникнення неприємностей».

Формування навчальної мотивації відбувається поетапно. Перший етап характеризується усвідомленням спонуки, яка включає усвідомлення предметного змісту, способів дії і результатів діяльності. Усвідомлена спонука виступає мотиваційною одиницею, такою як потреба, схильність, бажання. Другим етапом є прийняття мотиву. Щоб усвідомлена спонука перетворилася на особистісний мотив, вона повинна бути внутрішньо сприйнята людиною, тобто співвіднесена з ієрархією особистісних цінностей. Третій етап пов’язаний з реалізацією мотиву, спонукальна функція якого поєднується з функцією задоволення потреби. Тобто, динаміка мотивації навчання молодших школярів виявляється в тому, що спочатку у школярів

© ІСНЕ НАПН

превалює інтерес до зовнішнього боку перебування в школі (зовнішня мотивація), потім виникає інтерес до перших результатів навчальної праці (внутрішня мотивація).

Особливе місце в структурі саморегуляції молодшого школяра займає самоконтроль. Санкціонуючи виконання діяльності або її корекцію, дії самоконтролю є основним засобом саморегуляції здійснюваної учнями на всіх етапах діяльності – планування, виконання та оцінювання результату. Завдяки самоконтролю, учень замінюючи склад операційних дій, виявляє їх взаємозв'язок з тими чи іншими особливостями умови задачі і межами отриманого результату, визначає певний спосіб розв'язання, зіставляє отриманий результат з запланованим образом результату та з поставленою метою, з'ясовує якість розв'язання і можливість корекції. Розвиток самоконтролю у молодших школярів представляє собою динамічний процес, досягнення якого відбувається поетапно: від розуміння учнями значущості та необхідності вирішення даної проблеми, через засвоєння знань за зразком до самостійних контрольних дій.

Навчальна діяльність є одним з найважливіших чинників, яка відіграє значну роль у формуванні самооцінки, що відбиває не формальну констатацію певних моментів, а змістовний якісний розгляд результату засвоєння (загального способу дії і відповідного йому поняття) у зіставленні з метою. Самооцінка дозволяє школяреві визначити чи правильно розв'язана навчальна задача чи необхідно створювати нові її варіанти для досягнення поставленої мети.

На основі психологічних джерел було з'ясовано, що молодшим школярам притаманні наступні типи самооцінки, це: а) адекватна і стійка самооцінка (вміння аналізувати свої вчинки, визначати їх мотив, мислити про себе, швидко формувати навички самоконтролю); б) низька і нестійка самооцінка (невміння виокремлювати власні суттєві якості, аналізувати свої вчинки, потреба в спеціальних заняттях з навичок самоконтролю); в)

© ІСНЕ НАПН

неадекватна самооцінка. Останні два типи самооцінки найбільше характерні для школярів із затримкою психічного розвитку.

Ще одним важливим компонентом саморегуляції навчальної діяльності є рефлексія – вміння суб'єкта мисленнєво визначати, аналізувати і співвідносити з предметною ситуацією власні способи діяльності. У молодшому шкільному віці рефлексія є одним із центральних новоутворень. Високий рівень рефлексії сприяє швидкому засвоєнню дитиною загальних критеріїв діяльності, формуванню самооцінки як одного з важливих факторів саморегуляції. Недорозвиток рефлексії спричиняє невміння правильно усвідомлювати запропоновані вимоги діяльності, аналізувати зроблені помилки, приймати рішення про їх корекцію.

У молодшому підлітковому віці на основі знань зовнішньої регуляції дій ефективно розвивається і внутрішня саморегуляція, самоконтроль. Якщо у молодшому шкільному віці регуляція діяльності здійснюється у основному через зовнішню стимуляцію, через допомогу з боку дорослих, то у підлітковому – зростає роль внутрішньої стимуляції (власної постановки мети, само стимуляції, навмисної зміни мотивації). Більш якісне формування умінь і навичок саморегуляції в процесі навчання у молодших підлітків полягає у тому, що навчальна діяльність стає більш усвідомленою, з'являється можливість інтеграції зовнішніх педагогічних впливів і суб'єктного досвіду у власну навчальну діяльність.

У молодшому підлітковому віці до позитивних якостей мотивації відносять: загальну активність підлітка, готовність включитися у різні види діяльності тощо, а до негативних – незрілість оцінки підлітка самого себе, байдужість до думки вчителя тощо.

Порівняно з молодшими школярами, молодші підлітки намагаються аргументувати свої вчинки, передбачити наслідки прийнятих рішень, що свідчить про цілісніше і глибше усвідомлення процесу мотивації та зміну її структури. Передусім у підлітка зміцнюються широкі пізнавальні мотиви, інтерес до нових знань, продовжують розвиватися і мотиви самоосвіти. Якщо

© ІСЕ НАПН

у молодших школярів ці мотиви частіше виражені у невизначених, розпливчатих завданнях свого розвитку і реалізуються у простих способах – читанні додаткової літератури, відвідуванні найближчих бібліотек, то у підлітка мотиви і способи самоосвіти піднімаються на наступний рівень.

Перша стадія мотивації підліткового періоду відтворювальна. Молодші підлітки спочатку прямо наслідують ровесників і старших, тобто мотивація їхніх вчинків є поверховою та ситуативною, згодом, загострюється й активно розвивається інтерес до своєї особистості. Підлітки прагнуть утвердитися в товаристві ровесників, небайдужі до оцінок власної особистості значущими іншими, очікують, що ці оцінки будуть тотожні їх самооцінці. Значно диференційованою стає мотивація, яка постає як регулятор поведінки і діяльності особистості підлітка, що впливає на формування вмінь аргументувати свої вчинки та діяльність, передбачити наслідки прийнятих рішень тощо.

У підлітковому віці з'являються нові мотиви навчання, пов'язані з формуванням життєвої перспективи і професійних намірів, ідеалів і самосвідомості. Навчання, для багатьох підлітків, набуває особистісного змісту і перетворюється на саморегульовану самоосвіту.

Важливе значення розвиток рефлексії набуває в підлітковому віці коли виникає потреба у самопізнанні і самовизначенні, інтенсивно формується міжособистісне спілкування з однолітками і значущими дорослими, розвивається логічне і теоретичне мислення. Завдяки рефлексії молодший підліток не просто передбачає результати власних дій, але й починає довільно організовувати ці дії: формулювати і обґрунтовувати цілі, аналізувати їх з точки зору значущості та можливостей досягнення. Учень діє не тільки на основі вироблених програм, але і створює нові способи здійснення, контролює свої дії як шляхом порівняння їх результатів з еталоном, так і визначає різноманітні критерії контролю та оцінки.

Формування самоконтролю у навчальній діяльності молодшого підлітка є одним з етапів формування складної системи саморегуляції. Під час

© ІСЕД НАПН

виконання складних навчальних завдань, підлітки здатні підпорядковувати свої дії прийнятому плану, який може бути розбитий на декілька етапів, здатні вносити корективи у виконання діяльності, розподіляти свої сили відповідно до розміру і термінів завдання. Сформованість самоконтролю у молодшому підлітковому віці дозволяє ініціювати, змінювати, корегувати або припиняти свою діяльність на будь-якому етапі її протікання.

До особливостей самооцінки молодшого підліткового періоду відносять її ситуативність, нестійкість, вплив на її становлення зовнішніх чинників. Адекватність самооцінки у підлітків залежить від рівня розвитку саморегуляції. Для розвитку адекватної самооцінки підлітка необхідно співвідношення власної самооцінки з оцінкою, яку він отримує серед друзів, вчителів, батьків та інших.

У більшості підлітків переважає адекватна самооцінка, високий рівень розвитку психічних процесів, інтелекту, домагань, порівняно з молодшими школярами, у яких самооцінка завищена або занижена. Молодші підлітки оцінюють себе нижче за тими показниками, які важливі для них особисто, що вказує на її більший реалізм, тоді як молодшим школярам властиво завищувати оцінку власних якостей.

Таким чином, аналіз досліджень дозволяє стверджувати, що цілеспрямоване формування усвідомленої саморегуляції сприяє розвитку умінь у школярів планувати свою діяльність, здійснювати пошук раціональних шляхів її виконання та критично оцінювати отримані результати. Водночас, недорозвиток саморегуляції спричиняє неуспішність, непродуктивність навчально-пізнавальної діяльності та різні труднощі, які виникають у ході її здійснення.

Суттєвою відмінністю навчально-пізнавальної діяльності дітей з нормальним розвитком і дітей із затримкою психічного розвитку вважають відмінності у сформованості самоконтролю і саморегуляції. У цих дітей спостерігається недорозвиток мотиваційної, орієнтувальної, операційної і регулюючої ланок діяльності, а саме: нерозуміння вимог діяльності,

© ІСНЕ НАЕС

утруднення в процесі її виконання, невміння поетапно виконувати необхідний ряд розумових дій, співставляти виконання зі зразком, робити висновки, постійна необхідність у допомозі дорослого тощо.

У молодших школярів із ЗПР спостерігається процес «демотивації» навчальної діяльності, з'являється комплекс неповноцінності по відношенню до навчання, який виключає позитивну мотивацію навчання, викликає неприязнь до предмета, до школи, до вчителя.

Несформованість навчальної мотивації визначає своєрідне відношення молодших школярів із ЗПР до інтелектуальних завдань: діти прагнуть уникнути будь-яких інтелектуальних зусиль; не можуть подолати труднощі (відмова виконувати важке завдання, підміна інтелектуального завдання ближчим, ігровим завданням.); виконують завдання не повністю, а його простішу частину; виконуючи завдання діти зазвичай керуються близькими мотивами, спрямованими на здійснення окремих операцій і дій, а не метою завданням в цілому, що не сприяє досягненню далеких цілей; не зацікавлені в результаті виконання завдання тощо. Домінантною у молодших школярів із ЗПР виявляється мотивація уникнення невдачі або покарання, яка є показником зростаючої невпевненості у собі і створює негативний емоційний фон навчальної діяльності.

Самоконтроль у навчальній діяльності молодших школярів із ЗПР характеризується нестійкістю уваги до запропонованого завдання, безактивністю, безініціативністю, не усвідомленням завдання в цілому, не розумінням причин помилок, невмінням робити перевірку, низькою мотивацією виконання, елементарними навичками самоконтролю.

До особливостей самоконтролю у молодших школярів із ЗПР відносять: прийняття лише загальної установки на виконання завдання; значні труднощі у засвоєнні інших правил виконання; втрата логічної частини завдання під час його виконання; значні труднощі у процесі виконання завдання; відсутність дій самоконтролю у відповідності із заданими правилами на заключному етапі. Порушення самоконтролю в ході виконання діяльності призводить до

© ТДПУ ІМЕНІ

того, що діти із ЗПР часто не помічають невідповідності своєї роботи і запропонованого зразка, не завжди знаходять допущені помилки, навіть після прохання дорослого перевірити виконану роботу перевірки не відбувається. Функціональна ригідність психічних процесів утрудняє можливість перебудови способів розумової дії, актуалізації вже наявних знань, що і проявляється в стереотипності відповідей.

Молодші школярі із ЗПР дуже рідко можуть адекватно оцінити свою роботу і правильно мотивувати свою оцінку, яка часто завищена. Для них характерна частково диференційована самооцінка, що в основному відбиває оцінювання школярів дорослими, несформований рівень домагань (завищений, частково диференційований). Більшість молодших школярів із ЗПР низько оцінюють свої навчальні досягнення і вважають себе нездатними до навчання.

У дітей із заниженою і низькою самооцінкою виникає почуття власної неповноцінності і навіть безнадійності. Навіть у тих випадках, коли діти компенсують свою низьку успішність успіхами в інших областях, почуття неповноцінності, прийняття позиції того, що відстає приводять до негативних наслідків. Діти з низьким рівнем домагань і низькою самооцінкою не претендують на хорошу оцінку, не ставлять перед собою високих цілей і постійно сумніваються у своїх можливостях, швидко задовольняються з тим рівнем успішності, який склався в початкових класах.

Діти з завищеною самооцінкою менш критичні до себе, спостерігається прагнення дещо переоцінити себе. Це пояснюється тим, що власна малоцінність дитини із ЗПР компенсується «штучною» переоцінкою своєї особистості, що, швидше за все, не усвідомлюється дитиною.

Порівняно з молодшими школярами із ЗПР діти молодшого підліткового віку мають певні зрушення у розвитку саморегуляції, однак вчені свідчать про низький рівень сформованості саморегуляції навчальної діяльності, це: імпульсивність, недостатня цілеспрямованість, низький

© ІСНЕ НАПН

рівень навчальної мотивації, низький рівень самоконтролю, низьку активність під час діяльності, недорозвиток мовної регуляції тощо.

На відміну від молодших школярів із ЗПР у підлітків із затримкою психічного розвитку присутні навчальні мотиви, однак, ці мотиви не домінуючі у мотиваційній ієрархії. У молодшому підлітковому віці, у більшості дітей із ЗПР, виступає мотив, не пов'язаний з навчальною діяльністю (погано усвідомлюють навчальні мотиви, які безпосередньо пов'язані з процесом навчання (уміння мислити, міркувати)).

Молодшим підліткам із ЗПР притаманні наступні особливості навчальної мотивації: відсутність розуміння взаємозв'язку між навчальними предметами з можливістю використання їх в майбутньому, що знижує позитивне відношення до навчання; вибірковий інтерес до одних навчальних предметів; широта інтересів, що призводить до їх поверховості і розкиданості; нестійкість інтересів, що призводить до зміни ієрархії мотивів. У підлітковому віці, оцінка є спонукальною силою мотивації навчання, хоча її значення усвідомлюють не всі підлітки із ЗПР і та обставина, що робота буде оцінена, не завжди впливає на діяльність учнів.

Водночас, для молодших підлітків із ЗПР характерними є прояви несформованості самоконтролю, а саме: вибірковий інтерес до навчальних завдань, уникнення складних завдань, швидке закінчення непривабливої діяльності; невміння повністю аналізувати завдання, розуміння лише загальної мети діяльності; фрагментарне сприйняття інструкції виконання (особливо у великому обсязі); часткове сприймання зразка у вигляді словесної інструкції, невміння утримати його упродовж роботи; імпульсивність в процесі планування; недостатня усвідомленість способу виконання, утруднення у виборі раціональних способів; несформованість вмінь переносу знань; стереотипність дій; невміння перевіряти кінцевий результат; невміння виявляти помилки, виправляти їх, адекватно оцінювати результат; недорозвиток мовленнєвого опосередкування тощо. Виконання завдання за зразком характеризується копіюванням відомого способу розв'язування

© ІСПО НАПН

завдання на нове без пошуку раціонального, прийняття будь-якого результату роботи. У школярів даної категорії порушений і поетапний контроль під час виконання діяльності, вони часто не помічають невідповідності своєї роботи запропонованому зразку, не завжди знаходять допущені помилки, навіть на вимогу дорослого не перевіряють виконану роботу.

Самооцінка підлітків із ЗПР низька, диференційована. За цим параметром підлітки із ЗПР значно відрізняються від своїх однолітків з нормативним психічним розвитком. Молодші підлітки із ЗПР дуже рідко можуть адекватно оцінити свою роботу і правильно мотивувати свою оцінку, яка часто завищена. Їм притаманна неадекватна, нестійка, незріла, некритична самооцінка. Яка проявляється в агресивній спрямованості реакцій, негативній позиції і підвищеній вимогливості по відношенню до оточення у фруструючих ситуаціях, невпевненості у собі, несамостійності, великій схильності до конструктивного рішення питань у складних ситуаціях.

Недорозвиток регулювання навчальної діяльності негативно відбивається на формуванні самооцінки молодшого підлітка із ЗПР. Навіть якщо завдання сприйняте дитиною, то виникають труднощі при його розв’язанні, оскільки не аналізується умова завдання в цілому, не плануються можливі шляхи виконання, не контролюються отримані проміжні та кінцеві результати.

Таким чином, сформованість саморегуляції у школярів з нормативним психічним розвитком дозволяє їм усвідомити і прийняти мету навчальної діяльності, відповідно до прийнятої мети, визначити послідовність дій і оцінити умови досягнення мети, на основі якої відбувається складання програми дій, засобів та способів її здійснення. У ході оцінювання результатів своєї діяльності це дозволяє виявити її успішність чи неуспішність, при цьому, зіставити дані самооцінки з тими критеріями, які висунуті як вимоги до навчальних дій. Адекватне оцінювання результатів навчальної діяльності, сприяє точнішим і правильнішим навчальним діям. Оцінка результатів, як

© ІСНЕ НАПН

компонент саморегуляції, дозволяє прийняти рішення про те, чи потрібна корекція дій чи можна їх продовжувати у тому ж напрямку.

Водночас, недорозвиток саморегуляції навчальної діяльності у молодших школярів із ЗПР та молодших підлітків із ЗПР спричиняє неуспішність, непродуктивність навчально-пізнавальної діяльності та різні труднощі, які виникають у ході її здійснення: сприймання навчального завдання вцілому, без диференціації на окремі етапи; невміння планувати майбутню діяльність і порядок виконання її дій; невміння мисленнєво уявити сукупність практичних дій, які потрібно виконати, обґрунтувати їх; невміння чітко визначати етапи для перевірки частин завдання і перевіряти результат, передбачати можливі помилки тощо. Фрагментарне сприйняття інструкції призводить до того, що діти із ЗПР враховують лише частину вимог, не дотримуються послідовності виконання завдання, що особливо чітко спостерігається під час планування, визначення у завданні основних і залежних ланок, визначенні раціонального способу дій, перевірці проміжних і кінцевих результатів.

Отже, цілеспрямоване формування усвідомленої саморегуляції сприятиме розвитку умінь у школярів: ставити цілі і визначати найбільш актуальні з них; утримувати їх тривалий час; пов’язувати з організацією власних зусиль; аналізувати умови і визначати найбільш значимі для досягнення поставленої мети; визначати способи дій і організовувати їх послідовну реалізацію; оцінювати проміжні і кінцеві результати діяльності, визначаючи для цього найбільш оптимальні критерії оцінки; виправляти допущені помилки; робити корекцію роботи в цілому.

© НУБіП України

РОЗДІЛ 3
КОНЦЕПЦІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ САМОРЕГУЛЯЦІЇ У ШКОЛЯРІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

3.1. Теоретико-методологічна основа концептуальної моделі дослідження саморегуляції у школярів із затримкою психічного розвитку в навчальній діяльності

У основу розробки концепції дослідження покладено комплекс теоретичних та методологічних положень, які дозволяють вибудувати стратегію розв'язання поставлених завдань.

Теоретичний план дослідження передбачає інтеграцію та спеціалізацію психологічних знань у галузі суб'єктно-діяльнісної теорії, виявлення структурно-функціональної специфіки саморегуляції навчальної діяльності школярів із ЗПР, удосконалення інтерпретації розвитку саморегуляції як психічної діяльності учня у процесі навчання.

У нашому дослідженні, поняття «саморегуляція» розглядається як внутрішня діяльність учня, у якій мотиви і цілі характеризують її як процес, переважно у особистісному аспекті; аналіз, синтез і узагальнення умов діяльності, що реалізується, характеризують саморегуляцію переважно у процесуальному, – як діяльність. Неперервний взаємозв'язок обох цих аспектів і є одним із проявів цілісності системи саморегуляції.

Теоретико-медологічною основою розробки концепції саморегуляції навчальної діяльності визначено:

- *функціонально-рівневий підхід* – вивчення саморегуляції як системи різнорівневих функціональних психічних процесів, відбивається у дослідженні структурно-функціональної залежності компонентів саморегуляції, які не піддаються розчленуванню на абстрактному рівні аналізу і, для опису яких, у сучасній психологічній науці і досі не запропоновано адекватних методів. Системний опис психології саморегуляції

© ІСНІ МАЕС

здійснюється засобами аналізу її основних характеристик, та синтезу – створення структурно-функціональної моделі саморегуляції навчальної діяльності школярів із ЗПР, що дозволяє розширити її структуру та з'ясувати динаміку розвитку;

- *суб'єктно-діяльнісний підхід* – аналіз саморегуляції як особистісного новоутворення, яке забезпечує узгодженість особистісних потреб, здібностей, очікувань з умовами та вимогами діяльності, побудовою діяльності відповідно до власних цілей і цінностей, її удосконалення через з'ясування неузгодженостей, здійснення корекції. Цей підхід став поштовхом для дослідження особливостей саморегуляції навчальної діяльності школярів із ЗПР, як самостійної психічної діяльності, у ході прийняття навчальних цілей, визначення значущих умов та програми дій, здійснення самоконтролю та самооцінки результатів, корекції та рефлексії;

- *регуляційний підхід* – вивчення психології саморегуляції як механізму переробки інформації та регуляції перебігом діяльності. Пояснюються характеристики процесу саморегуляції (процесуальність, динамічність, безперервність), на тлі якого формуються механізми будь-якої психічної діяльності. Такий підхід дозволяє з'ясувати співвіднесення підсистем і системи саморегуляції у цілому та виявити її специфіку у навчальній діяльності учнів із ЗПР не лише у статиці, але й у динаміці;

- *системний підхід* – комплексне дослідження системи саморегуляції, її структурних компонентів як єдиного цілого з узгодженням функціонування усіх елементів і частин. На цьому тлі аналізується кожний компонент системи саморегуляції у взаємодії з іншими компонентами, функціональні механізми конкретного компоненту системи, визначаються специфічні властивості системи та оптимальні умови її формування та функціонування;

- *системно-структурний підхід* – вивчення внутрішніх зв'язків і залежностей між компонентами системи саморегуляції та визначення внутрішньої будови цієї системи. На основі цього підходу пояснюються

© ІСЕ МАЕС

складові системи саморегуляції у взаємозв'язку з їх функціональними механізмами.

Визначені теретико-методологічні позиції стали підґрунтям для створення *концептуальної моделі дослідження*.

1. Саморегуляція є внутрішнім механізмом суб'єкта і зовнішнім, по відношенню до діяльності. Суб'єкт через систему саморегуляції отримує можливість самоуправління задумом та реалізацією діяльності, що сприяє успішному її перебігу.

2. Система саморегуляції є внутрішньою диференційованою, структурно-композиційною цілісністю, у якій виділяються різні рівні фукціонування її механізмів. Кожен елемент саморегуляції розглядається як самостійний структурний механізм у її основі, однак лише взаємозв'язок усіх механізмів саморегуляції складають структурно-функціональну цілісність цієї системи.

3. Навчальна діяльність, як процес, не може виникати і розгортатися стихійно, тому передбачає наявність зовнішнього механізму, який забезпечить цілеспрямоване керування за її перебігом. Саме таким механізмом і є саморегуляція.

© ІСНЕ NAES

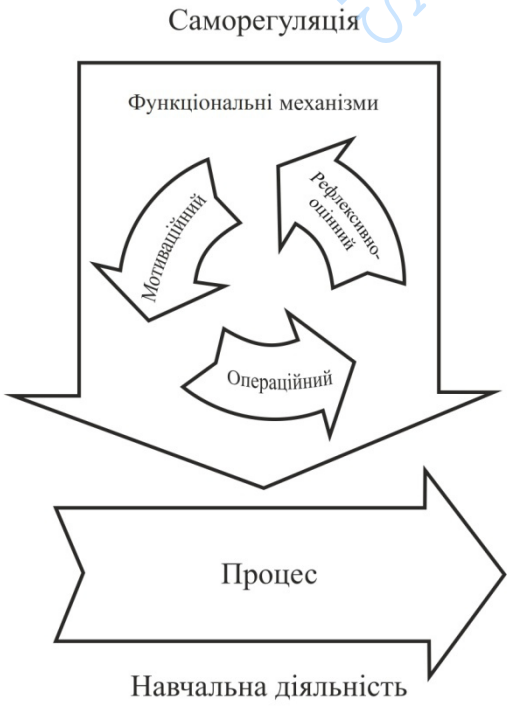


Рис. 3.1.1. **Співвідношення саморегуляції і навчальної діяльності**

Дана схематична структура показує тісний взаємозв'язок саморегуляції і навчальної діяльності, а також виводить саморегуляцію із структури самої діяльності.

4. Процес саморегуляції є психічним утворенням і має внутрішні механізми, які визначають її функціонування. До структурно-функціональних компонентів саморегуляції ми відносимо – мотиваційний, операційний і рефлексивно-оцінний, у основі яких лежать мотиваційні та процесуальні механізми: цілепокладання, самоконтроль, самооцінка, рефлексія та самокорекція.

5. Інтерпретується поняття «саморегуляція» як усвідомлена психічна діяльність особистості спрямована на досягнення поставленої мети засобами планування, контролю та оцінки, в підґрунтя яких закладені мисленнєві механізми регуляції діяльності.

У дослідженні саморегуляція розглядається як система, яка складається з мотиваційного, операційного та рефлексивно-оцінного компонентів.

© ІСЕ НАЕС

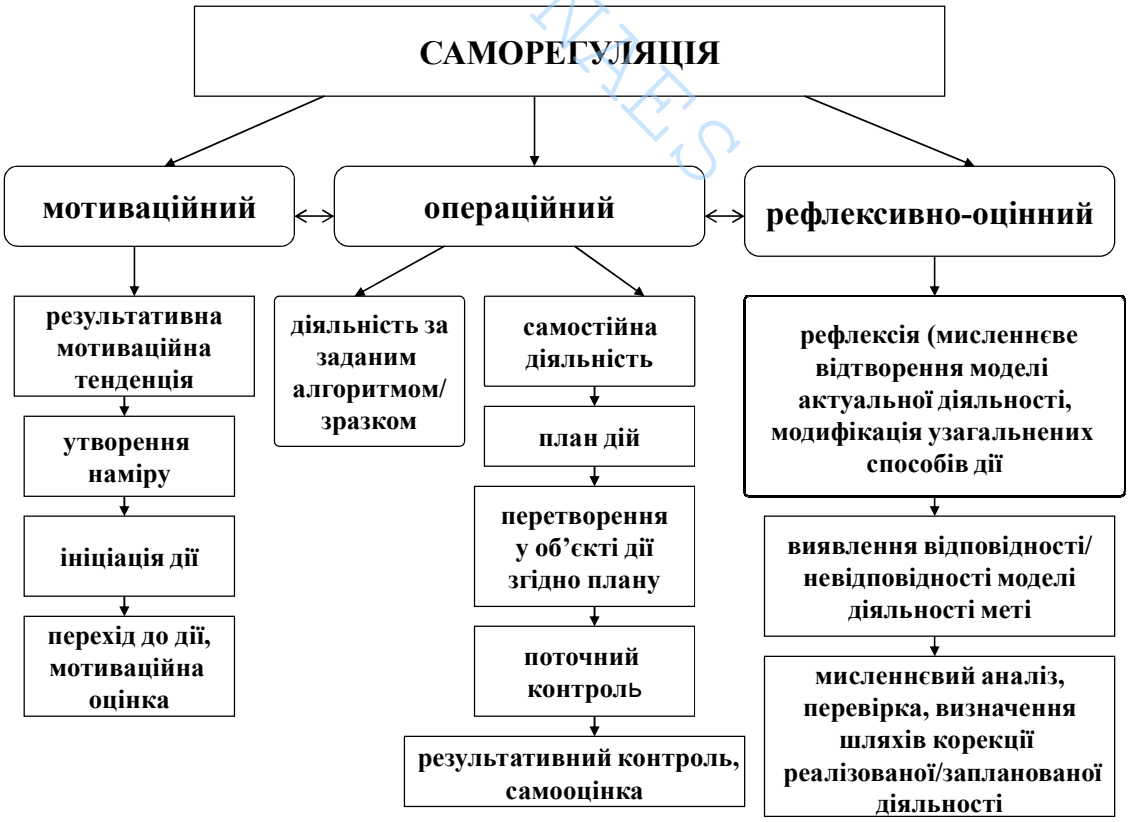


Рис. 3.1.2. **Структурно-функціональна модель саморегуляції**

Психологічними механізмами мотиваційного компоненту визначено: результативна мотиваційна тенденція (потреба, інтерес, цінність, постановка мети), намір (задум), ініціація дії та перехід до дії.

У розгорнутому вигляді мотиваційний компонент подається як циклічний процес, який передує діяльності. Після аналізу проблеми і прийняття рішення щодо її виконання, виникає результативна мотиваційна тенденція, що передбачає визначення потреби, інтересу у цій проблемі, з'ясування її актуальності і цінності для людини. На цьому етапі відбувається передбачення вибору дії з декількох можливих варіантів, що спонукає до прийняття оптимального рішення. У разі здійснення вибору, мотиваційна тенденція набуває характеру задуму, тобто утворюється намір, який супроводжується вольовим актом. Мотиваційна тенденція, яка набула статусу наміру, починає визначати дію. Відбувається попередній перехід до дії. Утворення наміру визначає критерії привабливості і досягнення цілі дії, відбувається визначення одного наміру з декількох, який і буде втілюватися. Намір, який має реалізовуватися, ініціює дію. Ініціація дії відрізняється від наміру тим, що під час прийняття рішення проблема постає не у тому, чи робить суб'єкт щось конкретне, а у тому, коли він це робить (зараз чи потім). Коли вибір на цьому етапі здійснено, виникає мотив, який визначає спрямованість діяльності і завершує підготовчий перехід від мотивації до дії. Після завершення однієї дії й переходу до наступної, відбувається відновлення мотиваційних тенденцій, причому, у ході виконання іншої дії знову відбувається постановка нової мети і мотиваційні процеси після завершення дії переходять у мотиваційні процеси, які передують дії. Тобто, коло мотивації замикається.

Саме у контексті мотиваційної фази виступають значущими когнітивні та вольові процеси, які спрямовані на досягнення результатів дії, відбувається визначення необхідної інформації для подальшого втілення поставленої мети.

Мотиваційний механізм відображає як відбувається інтеграція процесуального та мотиваційно-особистісного аспектів. Потреба суб'єкта, яка

© ISE NAES

виникає щодо розв'язання проблемної задачі чи ситуації, призводить до формування базової мотивації. Сформований мотив співвідноситься з проблемною ситуацією як образом зовнішньої задачі, який одночасно є і зовнішнім (об'єктивним) і внутрішнім (суб'єктним) утворенням. У залежності від того, який мотив був сформований і від особистісних якостей суб'єкта, визначається відношення до проблемної ситуації, формується мета.

Процесуальний механізм (самоконтроль, самооцінка, рефлексія, самокорекція). Мета породжує процесуальну сторону діяльності, яка характеризується певним діапазоном можливих способів її виконання (зоною невизначеності) й вибором конкретного способу реалізації. З'ясування типових положень по кожному із зазначених діапазонів зони невизначеності і виступає як результат співвідношення зовнішніх вимог діяльності і внутрішніх умов суб'єкта відносно мети, у результаті чого відбувається зворотній вплив на мету. Прийняття умов виконання діяльності, реалізується через визначення способу її розв'язання та втілення його практично. Неприйняття суб'єктом умов виконання діяльності веде до зміни мети, відбувається пере постановка нової мети, відповідно до неї формується новий алгоритм дій та прогнозуються нові результати нових дій. Співставлення отриманих результатів з метою визначає шляхи корекції діяльності.

Таким чином, саморегуляцію ми розуміємо як психічне новоутворення суб'єкта, яке відбиває пізнавальне та практичне його відношення до цієї діяльності і сприяє якісним змінам у психічному розвитку самого суб'єкта. Саморегуляція щодо навчальної діяльності виступає у якості зовнішніх її умов, що дозволяє суб'єкту самостійно керувати перебігом цієї діяльності. Ми вважаємо, що лише цілісна структура саморегуляції, при достатній сформованості її функціональних компонентів і взаємозв'язків між ними, забезпечує ефективне самоуправління перебігом навчальної діяльності, що сприяє її удосконаленню.

Принципи, які лягли в основу концепції формування саморегуляції навчальної діяльності школярів із ЗПР.

© ІСЕ НАПН

1. *Принцип взаємозв'язку і взаємозумовленості психіки, свідомості та діяльності*. Психіка і діяльність виступають як дві сторони одного явища. Діяльність – зовнішня сторона психіки, а психіка – внутрішній план діяльності. Діяльність визначається задумом, ціллю, програмою її досягнення, тобто задіяний усвідомлений процес саморегуляції. З одного боку, саморегуляція впорядковує діяльність, а з іншого, ускладнення діяльності, оволодіння новими її видами сприяє розвитку вищого рівня саморегуляції.

2. *Принцип комплексності, системності й систематичності*. У основі аналізу проблеми саморегуляції лежать різноманітні теорії та підходи, що дає підстави з'ясувати повну картину щодо її структури та етапи формування як психічного процесу, виявити функціональні зв'язки між компонентами саморегуляції та розглянути саморегуляцію у якості зовнішнього механізму навчальної діяльності.

3. *Принцип урахування вікових, психологічних та індивідуальних особливостей* узгоджує вимоги відповідності психічного й особистісного розвитку дитини віковій нормі і визнання факту унікальності та неповторності конкретної особистості. Нормативність розвитку розкривається як послідовність зміни вікових періодів, стадій онтогенезу. Урахування індивідуальних особливостей дитини дозволяє розробити програму корекції та розвитку саморегуляції діяльності для кожної вікової групи.

4. *Принцип системності корекційних, профілактичних і розвиткових задач* відбиває взаємозв'язок розвитку різних сторін особистості дитини та гетерохронність її розвитку. Тобто, саморегуляція дитини знаходиться на різних рівнях розвитку у відношенні різних її аспектів – на рівні нормального психічного розвитку, на рівні затримки психічного розвитку і на рівні актуальних труднощів розвитку, що об'єктивно проявляються у недорозвитку різних психічних функцій. *По-перше*, корекційно-розвивальні задачі дослідження не обмежуються лише актуальними проблемами і труднощами розвитку дитини, а виходять з найближчого прогнозу розвитку. *По-друге,* розвиток саморегуляції сприяє розвиткові мотивації, самоконтролю,

© ISE NAES

самооцінки, самокорекції, рефлексії учнів із ЗПР у навчальній діяльності, а також дозволяє значною мірою стимулювати розвиток когнітивних процесів. *По-третє*, програма корекційно-розвивального впливу на дитину спрямована не тільки на корекцію недоліків саморегуляції у процесі навчальної діяльності, але й на попередження цих недоліків, на створення сприятливих умов для найповнішої реалізації потенційних можливостей дитини у навчанні. Поєднання таких видів корекційно-розвивальних задач забезпечує успіх і ефективність формування саморегуляції у дітей із ЗПР.

5. *Принцип єдності діагностики і корекції* відображає цілісність процесу надання корекційно-розвивальної допомоги. *По-перше*, здійсненню корекційної роботи передує етап комплексного діагностичного обстеження, що дозволяє виявити характер та інтенсивність труднощів у розвитку саморегуляції школярів із ЗПР, зробити висновок про можливі причини і на підставі цього висновку сформулювати цілі й задачі корекційно-розвивальної програми. Водночас, діагностичні дані супроводжуються системою корекційних заходів. *По-друге*, реалізація корекційно-розвивальної програми передбачає контроль за динамікою змін, які відбуваються у процесі розвитку саморегуляції учня у навчальній діяльності. Контроль за динамікою дозволяє внести необхідні корективи у поставлені задачі корекційно-розвивальної програми, визначити методи і засоби психолого-педагогічного впливу на дитину. Водночас, контроль динаміки і ефективності корекції саморегуляції, у свою чергу, потребує постійної діагностики упродовж корекційно-розвивальної роботи.

6. *Діяльнісний принцип корекції* (теоретичною основою є положення про роль діяльності у психічному розвитку дитини, яке розроблене у працях О. М. Леонтьєва, Д. Б. Ельконіна) передбачає проведення корекційно-розвивальної роботи через організацію спеціально організованого експериментального навчання, у ході якого створюється необхідна основа для позитивних зрушень у розвитку всіх компонентів саморегуляції.

© ISE NAES

Методична основа дослідження формування саморегуляції у школярів із ЗПР в навчальній діяльності.

1. Зміст корекційно-розвивальних занять враховує індивідуально-психологічні особливості дитини, сформованість здатності до навчальної діяльності.

2. Використання групової та індивідуальної форми роботи з учнями.

3. Розробка психокорекційних методик щодо діагностики та формування саморегуляції з урахуванням вікових особливостей і особливостей психічного розвитку дітей із ЗПР.

4. Розробка методів аналізу оцінки динаміки корекційно-розвивального впливу на формування саморегуляції.

5. Здійснення цілеспрямованого корекційно-розвивального впливу на школярів із ЗПР через психокорекційний комплекс, який складається з чотирьох взаємопов'язаних блоків:

а) діагностичний (діагностика розвитку саморегуляції дитини – аналіз мотиваційно-потребової сфери дитини, операційного та рефлексивно-оцінного блоків саморегуляції);

б) формувальний (формування компонентів саморегуляції школярів із ЗПР у навчальній діяльності через розвиток мотивації, самоконтролю, самооцінки, самокорекції та рефлексії);

в) оцінювальний (аналіз змін у розвитку саморегуляції учнів у результаті корекційно-розвивального впливу; визначення рівневої моделі саморегуляції навчальної діяльності школярів із ЗПР; аналіз поставлених завдань і використаних методів психологічного впливу на формування саморегуляції; поєднання методів спостереження з проективними методами дослідження особистості);

г) прогностичний (спрямований на проектування розвитку психології саморегуляції школярів) (рис. 3.1.3.).

© ІСЕ НАПН

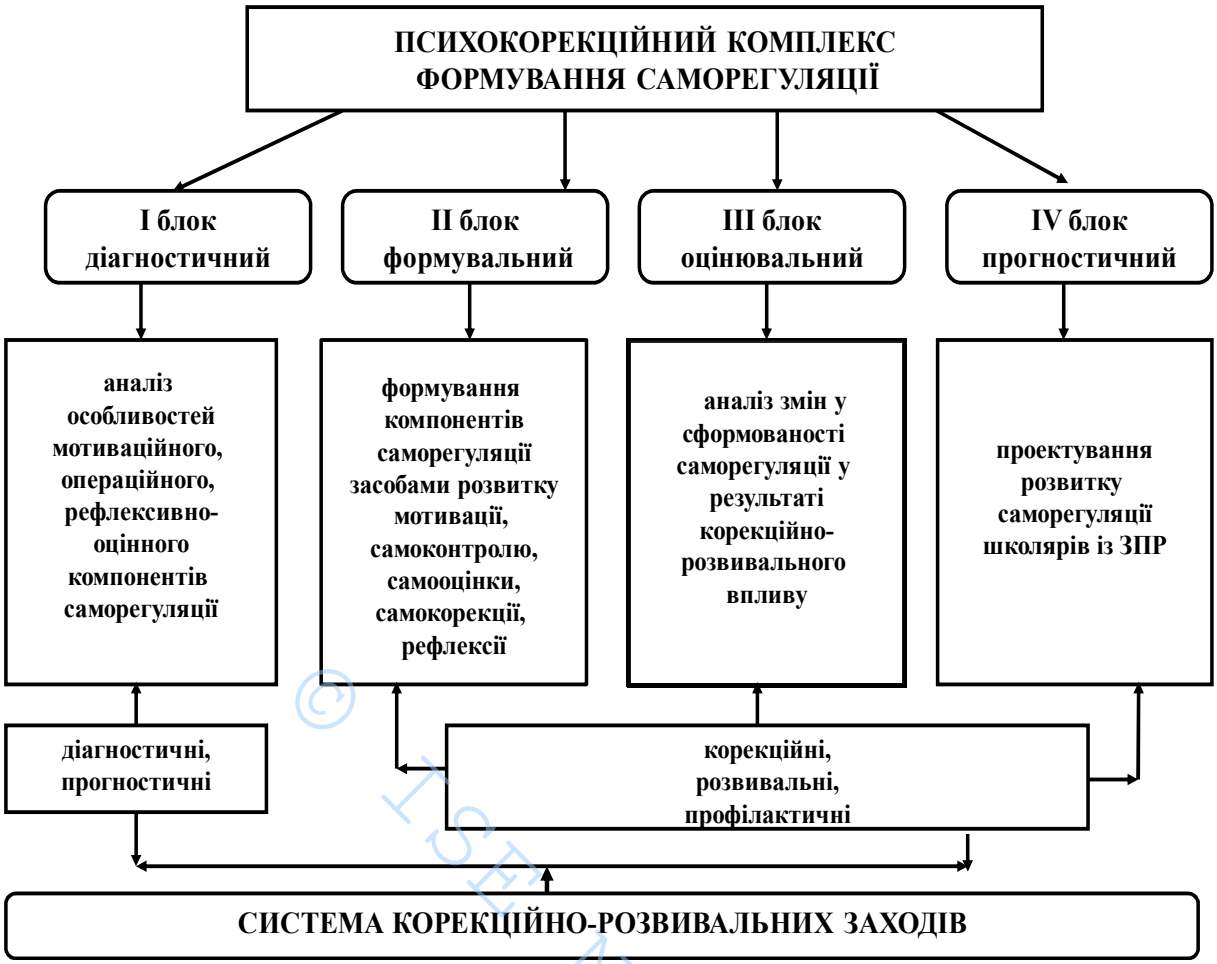


Рис. 3.1.3. **Корекційно-розвивальна модель формування саморегуляції**

Методи дослідження саморегуляції навчальної діяльності школярів із ЗПР.

У процесі дослідження використано системні методи: *структурний, системний метод* (для встановлення зв'язків між усіма психічними компонентами саморегуляції); *лонгітюдний* (для виявлення динаміки саморегуляції з урахуванням вікового та індивідуального розвитку); *психодіагностичні методи* (тести, анкети, опитувальники, бесіда); *аналітичний* (модельоване розчленування структурно-функціональної системи саморегуляції); *синтетичний* (визначення загальних закономірностей розвитку саморегуляції та формування її психологічних компонентів); *дедуктивний та індуктивний методи* в залежності від етапу дослідження;

© ТЭЕ NAES

методи обробки даних: кількісний (визначення середніх величин, коефіцієнтів кореляції, побудова графіків, гістограм, схем, таблиць тощо), якісний (аналіз і синтез отриманих даних, їх систематизація та порівняння з результатами досліджень проведених в нормі).

Використання комплексу методів спрямоване на формування мотивації, самоконтролю, самооцінки, самокорекції, рефлексії у школярів із ЗПР, орієнтовані на розвиток саморегуляції в навчальній діяльності, які в подальшому житті можуть використовуватися у власній діяльності самостійно.

Центральна ідея системного дослідження саморегуляції виходить із суб'єктно-діяльнісного підходу, підґрунтям якого є наступні положення.

1. Мотивація у структурі саморегуляції є гіпотетичним, мисленнєвим конструктом, що забезпечує цілеспрямованість діяльності, початок і завершення дій, відновлення після переривання, перехід, за потреби, до нового способу дії, зіставлення проміжних цілей та визначення кінцевої мети.

Функціональні механізми саморегуляції – самоконтроль, самооцінка і самокорекція – мають особливе регулятивне значення у навчальній діяльності тому, що забезпечують контроль за реалізацією запланованого, оцінювання отриманого результату, співставлення з метою, корекцію тих змін, які відбуваються як у предметі діяльності так і у самому механізмі саморегуляції.

Сформований цілісний процес саморегуляції дозволяє самостійно ставити і розв'язувати завдання щодо удосконалення навчальної діяльності і більш широко – сприяє саморозвитку особистості.

2. Взаємодія психологічних компонентів саморегуляції під час виконання діяльності, з одного боку, залежить від детермінації мисленнєвої діяльності, розвитку психічних функцій особистості і від ставлення самої особистості до умов виконання діяльності, особистісного впливу на мету діяльності, що спонукає до перегляду та корекції мети, постановки нової мети та нового способу здійснення операцій діяльності.

© ІСНЕ НАПН

3. Ефективність навчальної діяльності залежить від розвитку саморегуляції, що дозволяє особистості узгоджувати навчальні мотиви, контролювати за перебігом діяльності шляхом співставлення наміченої програми зі здійснюваними діями, координувати та коректувати її етапи і отримані результати.

4. Цілеспрямований корекційно-розвивальний вплив на компоненти саморегуляції створює позитивні умови для їх ефективного функціонування, що позитивно відбивається на навчальній діяльності школяра. У наслідок цього, саморегуляція може розглядатися як механізм, який спрямовує і коректує перебіг навчальної діяльності.

Гіпотеза емпіричного дослідження полягає у тому, що якщо на основі аналізу компонентів саморегуляції розробити узагальнену структурно-функціональну модель саморегуляції навчальної діяльності, це дозволить:

- діагностувати рівні розвитку саморегуляції навчальної діяльності у школярів із ЗПР;

- розробити корекційно-розвивальну програму поетапного формування саморегуляції у навчальній діяльності школярів із ЗПР, засобами формування мотивації, самоконтролю, самооцінки, рефлексії, самокорекції, що сприятиме самовдосконаленню навчальної діяльності.

Розроблення концептуальних положень дослідження саморегуляції навчальної діяльності забезпечує вирішення як теоретичних, так і прикладних завдань.

Теоретичний план дослідження охоплює обґрунтований підхід до організації саморегуляції навчальної діяльності з орієнтацією на розвиток мотивації, самоконтролю, самооцінки, самокорекції та рефлексії школярів із ЗПР. Отримані теоретико-експериментальні дані дослідження санкціонують визначення типології саморегуляції навчальної діяльності школярів із ЗПР і на її основі розкриття психолого-педагогічної характеристики саморегуляції при затримці психічного розвитку. Створена структурно-функціональна модель саморегуляції, знайдені методи, прийоми і засоби розвитку саморегуляції

© ІСЕ НАЕС

учнів із ЗПР, виділені і описані критеріально-орієнтовні рівні сформованості саморегуляції – можуть використовуватися в галузі спеціальної педагогіки для подальших теоретичних досліджень.

Розроблені теоретичні підходи до формування саморегуляції учнів із ЗПР представлені у Концепції науково-методичного забезпечення формування навчальної діяльності дітей із затримкою психічного розвитку. Запропонований принцип класифікації дітей із затримкою психічного розвитку за типом саморегуляції навчальної діяльності репрезентовано у диференційованому підході до вибору оптимальних умов шкільного навчання для дітей особливими освітніми потребами в процесі реалізації інклюзивної практики.

У прикладному аспекті розроблена технологія удосконалює та розширює завдання діагностики та формування саморегуляції навчальної діяльності школярів із ЗПР шляхом формування мотивації, самоконтролю, самооцінки, самокорекції та рефлексії дитини у процесі навчання.

Розроблена корекційно-розвивальна програма формування саморегуляції навчальної діяльності школярів із ЗПР, що враховує спеціальні освітні потреби дітей з різним рівнем сформованості саморегуляції навчальної діяльності репрезентована у програмах «Корекція розвитку», монографії «Психологія саморегуляції школярів із ЗПР», практикумі з розвитку дій саморегуляції в навчальній діяльності і впроваджена у спеціальні загальноосвітні навчальні заклади, спеціальні навчально-виховні комплекси та навчально-реабілітаційні центри для дітей з особливими потребами, які, водночас, можуть бути використані вчителями-асистентами у процесі інклюзивного навчання у загальноосвітніх школах. Розроблені методи, прийоми та засоби діагностики і формування саморегуляції учнів із ЗПР, виділені та описані критеріально-орієнтовні рівні сформованості саморегуляції використовуються у практиці корекційно-розвивального навчання школярів з особливими освітніми потребами, при підготовці

© ІСЕ НАПН

спеціалістів у ВНЗ, а також під час розробки спеціалізованих семінарів і курсів.

Проблема удосконалення технологій діагностики та розвитку саморегуляції навчальної діяльності дітей із ЗПР обумовлена наявністю різноспрямованих тенденцій:

а) порушення коркових регуляторних систем, недостатність цілеспрямованості, програмування, контролю – обумовлюють особливості оволодіння навчальною діяльністю при затримці психічного розвитку;

б) проведення спеціальної корекційно-розвивальної роботи по формуванню саморегуляції дитини у процесі навчальної діяльності сприяє розвитку внутрішньої організації саморегуляції спрямованої на самостійне керування перебігом навчальної діяльності;

в) реалізація процесу саморегуляції дозволяє самостійно прийняти низку взаємопов'язаних рішень, здійснити послідовність узгоджених між собою виборів як подолання різних сторін суб'єктної інформаційної невизначеності при побудові і керуванні перебігом власної діяльності, розпочинаючи з прийняття мети й закінчуючи оцінюванням та корекцією досягнутих результатів.

Оскільки процес саморегуляції являє собою складну систему, яку не можна спостерігати безпосередньо, операціоналізація дослідницької процедури передбачала визначення основних компонентів, які входять до структури саморегуляції навчальної діяльності, а також добору методик, найбільш релевантних для діагностики та розвитку саморегуляції школярів із ЗПР.

Схема дослідження саморегуляції представлена у табл. 3.1.1.

Таблиця 3.1.1.

Структурно-рівнева схема дослідження саморегуляції

Компоненти саморегуляції	**Основні параметри дослідження**	**Методики**

© ТДПУ ІМЕНІ

Продовження таблиці 3.1.1.

Мотиваційний	Реально діючі мотиви (уникнення неприємностей, ігрові, соціальні, мотиви пов'язані зі змістом навчання та мотиви пов'язані з процесом навчання); виникнення результативної мотиваційної тенденції; утворення наміру, ініціація дії.	Методика визначення навчальної мотивації М. Гінзбурга. Методика визначення навчальної мотивації М. Матюхіної. Методика оцінки рівня шкільної мотивації Н. Лускановой. Визначення особливостей навчальної мотивації (авторська методика, розроблена на підходах Д. Ельконіна, J. Guilford, K. Franck). Методика діагностики спрямованості навчальної мотивації Т. Дубовицької. Модифікована методика зіткнення мотивів (МЗМ).
Операційний	Орієнтування в умовах діяльності; побудова загальної стратегії діяльності; визначення відповідних засобів і операцій, які адекватні виконанню загальної схеми розв'язування поставленої задачі; зіставлення з початковими вимогами задачі та перевірка отриманих результатів діяльності.	Експериментальні методики: «Кубики Коса», «Нерозв'язна задача». Тест на визначення довільної регуляції діяльності. Методика виявлення здатності до самоконтролю та самооцінки у підлітків (розроблена на основі методики РСК Дж. Роттера і адаптована Е. Бажиним). Методика О. Осницького «Саморегуляція».

© ISE MAUS

Продовження таблиці 3.1.1.

Рефлексивно-оцінний	Глибина прогнозування; самоконтроль; рефлексія; прийняття рішення, здійснення вибору (узагальнення і диференціація власних можливостей і вимог діяльності); визначення варіантів розв'язування завдання в нових умовах, які дозволяють реалізувати вихідні плани і замисли.	Авторська методика діагностики рефлексії у молодших школярів. Методика Д. Ельконіна – В. Давидова. Авторська методика діагностики самоконтролю, самооцінки, рефлексії. Методика визначення рівня мобілізації волі Ш. Чхарташвілі.

Таким чином, емпіричне дослідження саморегуляції у дітей із затримкою психічного розвитку базується на використанні трьох блоків взаємодоповнюючих методик, що забезпечують оцінку розвитку механізмів саморегуляції. Усі компоненти саморегуляції взаємопов'язані між собою функціональними зв'язками, зокрема, сформульована мета діяльності визначає її операційний зміст, який реалізується через певну організацію регулятивно-контролюючої діяльності, водночас, контроль та корекція діяльності пов'язані з рефлексивними механізмами. Оскільки компоненти саморегуляції взаємопов'язані дослідження окремого компоненту неминуче переплітається з іншими в різній мірі. Отримані результати кількісно, якісно та статистично інтерпретуються, враховується стан та розвиток психічних функцій, мотивації, самоконтролю, самооцінки, самокорекції та рефлексії учнів із ЗПР у процесі навчальної діяльності.

До дослідження залучено дітей двох категорій: одну з них склали діти із затримкою психічного розвитку, іншу – їх однолітки з нормативним психічним розвитком.

З метою діагностики та динаміки розвитку саморегуляції школярів із ЗПР обрано дві вікові групи дітей: діти молодшого шкільного та діти підліткового віку в силу низки причин

© ІСЕ НАПН

У молодшому шкільному віці:

- формується орієнтація на способи дії, що створює підґрунтя для розвитку самоконтролю та самооцінки, формуються вміння планувати, контролювати, прогнозувати і оцінювати свою діяльність самостійно;

- розвивається внутрішня мотивація (динаміка мотивації навчання молодших школярів виявляється в тому, що спочатку у школярів превалює інтерес до зовнішнього боку перебування в школі (зовнішня мотивація), потім виникає інтерес до перших результатів навчальної праці (внутрішня мотивація);

- до кінця молодшого шкільного віку відбувається перехід до конкретно-операційного мислення, що спонукає якісну зміну всіх психічних процесів, які є функціональними механізмами саморегуляції;

- у якості психічного новоутворення молодшого шкільного віку виникає ретроспективна рефлексія (визначення адекватності постановки цілей та їх співставлення у відповідності з труднощами завдання й власними можливостями);

- розвивається самокорекція, що дозволяє учневі будувати нові способи розв'язання завдання у разі невідповідності до умов виконання.

У молодшому підлітковому віці спостерігається більш високий рівень всіх компонентів саморегуляції, що й складає основну відмінну рису молодшого підлітка від молодшого школяра, а саме:

- набуває якісних змін мотиваційна сфера, усвідомлюються мотиви пов'язані із задоволенням навчальних потреб: домінуючими виступають мотиви навчання і досягнення;

- формується вищий рівень самоконтролю;

- розвивається рефлексія (вміння суб'єкта мисленнєво визначати, аналізувати і співвідносити узагальнені способи діяльності з поставленою метою, здійснювати пере постановку мети і відповідно змінювати план діяльності) ;

© НУБіП України

- розвивається здатність до абстрактного мислення і розширення тимчасової перспективи;

- виробляється формальне мислення (підліток може діяти у логіці міркування, мислити, не пов'язуючи себе з конкретною ситуацією, орієнтуючись на одні лише загальні посилання незалежно від сприймання реальності), розвивається уявне планування алгоритму майбутньої діяльності, визначаються способи контролю за нею;

- формуються необхідні структурні компоненти пізнавальної діяльності – цільовий, мотиваційно-потребовий, операційний, емоційно-вольовий, контрольно-коректуючий;

- розвивається управління перебігом власного навчання – від матеріальної, матеріалізованої їх форм до зовнішньо-мовленнєвої і далі – внутрішньо-мисленнєвої;

- формується вольовий компонент особистості (свідома мобілізація власних психічних і фізичних можливостей для подолання труднощів і перешкод, цілеспрямованого здійснення діяльності).

Зазначені чинники виступають функціональними механізмами структурних компонентів саморегуляції, дослідження яких дозволяє з'ясувати рівень її сформованості і перспективу її розвитку.

Дослідженням охоплюються діти молодшого шкільного віку (108 – із затримкою психічного розвитку, 104 – з нормативним психічним розвитком) та молодші підлітки (56 – із затримкою психічного розвитку, 56 – з нормативним психічним розвитком). Загальна вибірка становить 324 особи.

Загальною діагностичною ознакою затримки психічного розвитку дітей, які брали участь у експерименті визначено порушення довільної саморегуляції навчальної діяльності, а саме: недорозвиток цілепокладання, що проявляється в труднощах під час прийняття умови навчального завдання, фрагментарне дотримання умов запропонованого завдання; недорозвиток функцій контролю і уваги, несформованість функції програмування (фрагментарність, спрощення або викривлення програми дій, уникнення

© ІСНЕ НАПН

складної діяльності); часті відмови від навчального завдання з переходом до гри, тобто особлива увага приділялася стану регуляторних систем з диференціацією оцінок функцій цілепокладання, програмування і контролю.

Під час аналізу рівня сформованості саморегуляції з'ясовуються розлади функцій ініціації, мотивації, програмування, самоконтролю, самооцінки, самокорекції і рефлексії під час виконання навчальних завдань (піддаються сумі результати помилок, що повторюються, розглядаються типи утруднень, які виникають у досліджуваних від одного завдання до іншого), визначається ступінь регуляторних порушень (контролю, програмування, регулювання навчальної діяльності).

Істотне діагностичне значення мають види допомоги: організація уваги, пояснення, навідні запитання, виконання пробних завдань тощо. Відзначається ефективність чи неефективність допомоги, стійкість або нестійкість її результатів; здатність дитини переносити засвоєні знання на аналогічні та нові ситуації навчальних завдань.

Таким чином, підґрунтям для побудови системи корекційно-розвивальних заходів емпіричного етапу дослідження стало вивчення структурно-змістових і динамічних особливостей саморегуляції дітей із затримкою психічного розвитку в навчальній діяльності.

Дослідження здійснювалося впродовж чотирьох етапів.

1) Перший етап. Вивчення необхідної психолого-медико-педагогічної документації, педагогічних характеристик з описом здатності до саморегуляції в навчанні, матеріалів навчальної діяльності, опрацювання анкет батьків, педагогів, дітей.

2) Другий етап. З'ясування особливостей структурних компонентів саморегуляції: мотивації, самоконтролю, самооцінки, самокорекції і рефлексії в навчальній діяльності школярів із ЗПР.

3) Третій етап. Визначення рівнів саморегуляції навчальної діяльності школярів із ЗПР і, на основі визначених рівнів та отриманих статистичних

© ІСНЕ НАПН

даних, розкриття типології саморегуляції навчальної діяльності школярів із затримкою психічного розвитку.

4) Четвертий етап. Впровадження корекційно-розвивальної програми формування саморегуляції шляхом розвитку мотивації, самоконтролю, самооцінки, рефлексії та самокорекції дитини у процесі навчальної діяльності.

3.2. Обґрунтування методики дослідження

Системна модель дослідження саморегуляції реалізується через розробку комплексної методики, основу якої склали теоретичні положення вітчизняних та зарубіжних дослідників про специфіку проблеми формування саморегуляції у діяльності, врахування вікових та потенційних можливостей розвитку саморегуляції у молодших школярів та молодших підлітків із затримкою психічного розвитку.

У нашому дослідженні молодший підлітковий вік розглядався як перехідний період між молодшим шкільним і підлітковим віком, який дозволяє діагностувати особливості проявів і рівень розвитку саморегуляції, на основі, не штучно виділених окремих психічних процесів або функцій, а як конкретну одиницю психічної діяльності, що надалі надає можливість визначити способи корекційно-розвивальної роботи при виявленні недорозвитку саморегуляції навчальної діяльності у школярів.

Основними критеріями саморегуляції був ступінь сформованості її компонентів – мотиваційного, операційного, рефлексивно-оцінного, а саме:

- постановка і утримання мети діяльності;

- організація власних зусиль, підпорядкованих довготривалому часу;

- визначення способів дій і організація їх поетапної реалізації, вміння їх перебудови у нових умовах;

- самоконтроль, самооцінка, рефлексія та корекція діяльності.

Комплексна методика дослідження складається із трьох блоків, завдання яких спрямовані на діагностику та формування саморегуляції навчальної діяльності молодших школярів та підлітків із ЗПР. На підґрунті визначених

© ІСНЕ НАПН

критеріїв аналізуються відповідні віковим новоутворенням дітей прояви саморегуляції, а також психологічні чинники, які їх обумовлюють, що розв'язує завдання дослідження.

І блок. Мотиваційний компонент саморегуляції

Підґрунтям мотиваційного компоненту саморегуляції є визначення проблемної ситуації, постановка пізнавальної задачі (як результат обґрунтованої проблемної ситуації), що передбачає наявність безпосереднього інтересу до діяльності, сукупність стійких мотивів, які сприяють усвідомленню обистісної значущості своєї діяльності та прийняття рішення до дії, на основі визначення певних альтернатив.

Дослідження на цьому етапі передбачало:

- вивчення реально діючих мотивів у молодших школярів;

- аналіз проявів мотивів уникнення неприємностей, ігрових мотивів, вузьких соціальних мотивів, мотивів пов'язаних зі змістом навчання та мотивів пов'язаних з процесом навчання, виявлення рівнів їх сформованості;

- визначення рівнів мотиваційного компоненту саморегуляції навчальній діяльності.

І етап. З'ясування стану сформованості мотиваційного компоненту саморегуляції у молодших школярів із ЗПР.

З метою з'ясування ієрархії мотивів у навчальній діяльності учнів початкових класів була використана методика визначення навчальної мотивації М. Гінзбурга.

Зміст методики передбачає завдання з картками, на яких зображені конкретні ситуації, що свідчать про зовнішні та внутрішні мотиви. Адаптація методики полягає у тому, що запропоновані картки М. Гінзбургом були замінені на інші, у яких ситуації відповідали сучасним реаліям життя, сюжети карток були доступними для розуміння і підбиралися з урахуванням особливостей психічного та вікового розвитку дітей. Запитання щодо ситуацій мають доступні формулювання. З метою зменшення утруднень у дітей під час

© ISE NAES

виконання завдання, надається допомога у вигляді спонукаючих засобів (допоміжних запитань, часткового пояснення ситуації, заохочення тощо).

Обрані картки розділені на п’ять варіантів, відповідно до певного мотиву (ігровий мотив, мотив уникнення невдач / мотив похвали, соціальний мотив, мотив пов’язаний з процесом навчання та мотив пов’язаний зі змістом навчання). У кожному з варіантів передбачено по п’ять карток з подібними сюжетами. Після перегляду сюжету карток, діти дають відповідь на запитання експериментатора стосовно побачено, та здійснюють три вибори (по три картки у кожному) тих сюжетів, які, на думку дитини, найбільше відповідають навчальній ситуації. Кожен вибір фіксується у протоколі. Домінантний мотив визначається по більшій кількості виборів сюжетів, які обумовлюють один мотив. Кожен вибір дитини оцінюється у 1 бал. Отримані результати дозволяють виявити домінування того чи іншого мотиву у кожної дитини та з’ясувати ієрархії мотивації молодших школярів із ЗПР у навчанні та у їх однолітків з нормативним психічним розвитком.

Наступна методика дослідження мотиваційного компоненту саморегуляції – експериментальна *методика визначення навчальної мотивації М. Матюхіної.* Зміст цієї методики дозволяє з’ясувати ведучі, домінуючі мотиві у мотиваційній сфері учнів у процесі навчальної діяльності, а саме: мотиви пов’язані зі змістом навчання та мотиви пов’язані з процесом навчання, мотиви уникнення неприємностей, ігрові мотиви.

Зміст методики передбачає виконання трьох завдань з картками. На кожній картці (всього 21 картка) написано певний мотив, у вигляді суджень, стосовно навчання. У першому завданні досліджуваному пропонується розкласти картки на п’ять груп: у одну – відкласти усі картки з мотивами, які мають дуже велике значення в навчанні, у другу – просто мають значення, у третю – мають невелике значення, у четверту – мають дуже мале значення, у п’яту – зовсім не мають значення. У другому завданні необхідно відібрати тільки 7 карток, на яких, на думку учня, написано саме ті судження, які

© ІСНЕ НАПН

особливо важливі у навчанні. У третьому – з цих же карток потрібно відібрати 3 картки із найбільш важливими судженнями щодо навчання.

Таким чином, кожна подальша серія припускає строгіший відбір і чіткішу міру усвідомлення своїх мотивів дитиною. При обробці результатів враховуються тільки випадки збігу, коли у двох або трьох завданнях у школяра спостерігаються однакові відповіді. Наприклад, якщо учень в двох завданнях (перше і друге, або друге і третє, або перше і третє) у якості найбільш значимого мотиву вибирає одну й ту ж картку («Люблю розв'язувати складні завдання, долати труднощі»), то це розглядається як вказівка на вибір, інакше, вибір вважається випадковим і не враховується. Якщо виявляється збіг по судженнях 16-21, то це дає підстави для висновку про домінування навчального мотиву.

Методика оцінки рівня шкільної мотивації Н Лускановоі. Зміст даної методики дозволяє виявити наявність у дитини мотиву навчання, вміння виконувати всі вимоги, що пред'являються школою, прояви активності у відборі і запам'ятовуванні необхідної навчальної інформації.

Методика оцінки рівня шкільної мотивації у учнів початкових класів включає дві серії: 1) аналіз дитячих малюнків на шкільну тему; 2) коротка анкета, яка складається з десяти тверджень, що відбивають відношення дітей до школи та до навчального процесу.

Щоб диференціювати дітей за рівнем шкільної мотивації запроваджена система балів. При цьому малюнки і відповіді на запитання оцінюються по єдиній 30-бальній шкалі, що дозволяє порівняти отримані результати кожного з досліджуваних: по малюнку і по відповіді на запитання анкети. Такий методичний прийом дозволяє виявити учнів, у яких домінуючою є навчальна мотивація і тих дітей, які характеризуються негативним відношенням до школи.

Перша серія методики – завдання «малюнок на шкільну тему» (завдання «малюнок на вільну тему», які передбачені у оригіналі методики, у експерименті не використовувалися). У цій серії, за допомогою образотворчих

© ТДЕУ МАЕС

засобів, можна виявити проективний характер домінуючої мотивації (у малюнку часто проявляються такі емоційні переживання дітей, які ними повністю не усвідомлюються або про які вони вважають за краще не розповідати).

З метою аналізу дитячих малюнків розроблено спеціальні критерії для їх оцінки, що дозволяє виявити відношення дитини до школи.

За методикою, дітям пропонують малюнок на шкільну тему, наприклад: «Що мені подобається у школі», «Мій улюблений урок», «Що мені не подобається у школі», «Школа моєї мрії» тощо. Теми школи повторюються у різних варіантах кілька разів за рік у кожному класі, що дозволяє виявити динаміку відношення дитини до школи і зміни, які відбуваються у самому малюнку.

Малюнки оцінюються за наступними критеріями:

- відповідність заданій темі;
- відповідність елементів малюнка заданій темі;
- динаміка зображення;
- розмір малюнка та розташування його елементів;
- закінченість малюнка.

Для адекватності оцінки дитячих малюнків, при проведенні дослідження, дитині ставляться запитання стосовно того, що зображено на малюнку, чому вона намалювала саме цей предмет, відобразила ту чи іншу ситуацію. Техніка і манера виконання малюнка до уваги не беруться.

Друга серія методики – для визначення скринінгової оцінки рівня навчальної мотивації молодших школярів передбачено коротку анкету. Скринінгова оцінка призначена щоб звузити низку чинників, які вимагають детального розгляду під час аналізу й оцінки навчальної мотивації у дітей молодшого шкільного віку.

Цю анкету застосовують для вивчення рівня навчальної мотивації учнів. Анкета включає 10 запитань, що відбивають відношення дітей до школи і навчання. Запитання анкети побудовані за закритим типом і припускають вибір

© ІСЕ НАЕС

одного із трьох варіантів відповідей. При цьому відповідь, що свідчить про позитивне відношення до школи і перевагу навчальних ситуацій, оцінюється у 3 бали; нейтральна відповідь – 1 бал; відповідь, що дозволяє судити про негативне відношення дитини до шкільної ситуації, оцінюється у 0 балів.

Анкету можна впроваджувати як при індивідуальному обстеженні так і під час групової діагностики. Анкета допускає повторні опитування, що дозволяє оцінити динаміку шкільної мотивації. Зниження рівня шкільної мотивації служить критерієм шкільної дезадаптації дитини, а його підвищення – позитивною динамікою у розвитку навчальної мотивації.

На підставі відповідей передбачено розподіл учнів по трьох рівнях шкільної мотивації: високий – 20-30 балів (відповіді, що свідчать про позитивне відношення дитини до школи, перевагу навчальних ситуацій); середній – 10-19 балів (нейтральні відповіді); низький – 0-9 балів (відповіді, що свідчать про негативне відношення дитини до шкільного навчання).

Проведення анкетування. Дітям пропонують десять запитань, зміст яких відбиває певне відношення до школи, до навчального процесу, емоційні реакції на шкільну ситуацію.

Під час групового обстеження дітей першого класу, анкету бажано зачитати учителю, оскільки діти ще не оволоділи навичками читання. У 2-4 класах, анкету спочатку пропонується прочитати учителю, а потім пред'явити у надрукованому вигляді дітям, щоб вони вибрали з варіантів відповідей *а), б), в)* саме ту, яка найбільше відбиває їхню думку.

Повторне опитування проводиться після першого семестру та у кінці року, що дозволяє оцінити динаміку навчальної мотивації. Зниження рівня навчальної мотивації визначається як критерій шкільної дезадаптації дитини, а її підвищення – критерій позитивної динаміки розвитку мотивації.

Для більш розширеного уявлення про сформованість мотиваційного компоненту саморегуляції у молодших школярів із ЗПР ми розробили власну методику на підходах Д. Ельконіна, J. Guilford, K. Franck) – *методику визначення особливостей навчальної мотивації.*

© ІСПО НАПН

Зміст цієї методики складають завдання, що різняться за складністю та характером діяльності (ігрова, навчальна). Перед виконанням завдань учням пред'являється бланк з переліком суджень, які пояснюють позицію учня щодо причини вибору того чи іншого завдання. Мета методики – більш диференційовано дослідити структуру мотивації і виявити найбільш значимі мотиви навчання школярів із ЗПР. Критеріями сформованості мотивації визначено: постановка мети, результативна мотиваційна тенденція, утворення наміру, ініціація дії, оцінювання співвідношення отриманого результату і мети. Дослідження передбачає з'ясування основних мотивів навчання, а саме: навчально-пізнавальні (за змістом і процесом навчання), досягнення успіху, орієнтація на гарну оцінку, уникнення невдачі або похвали, ігрові мотиви.

У якості експериментального матеріалу обрано ігрові та навчальні завдання. Мета ігрових завдань – визначити раціональний хід виконання, що обумовлено вміннями самостійно ставити загальну мету і визначати проміжні цілі. Навчальні завдання поділяються на репродуктивні (виконання завдання знайомої структури за зразком), завдання за зразком спрямовані на з'ясування вмінь слідувати заданій меті і творчі – вмінь самостійного цілепокладання.

Обрані дитиною твердження у бланку дозволяють свідчити про домінуючий мотив у навчальній діяльності.

Аналіз отриманих результатів по завданнях піддається кількісній і якісній обробці, що дозволяє визначити особливості сформованості компонентів мотивації навчання у учнів із ЗПР.

II етап. З'ясування стану сформованості мотиваційного компоненту саморегуляції у молодших підлітків із ЗПР.

Для вивчення мотиваційного компоненту саморегуляції у молодших підлітків визначено *методику діагностики спрямованості навчальної мотивації Т. Дубовицької.* Дана методика складається з 20 суджень і запропонованих варіантів відповіді. Свій вибір учні відзначають за допомогою знаків «+» або «–» напроти кожного судження. Обробка результатів проводиться у відповідності з ключем, де «+» означає

© ІСНІ МАЕС

позитивні відповіді (так; мабуть, вірно), а «–» – негативні (ні; мабуть, не вірно). За кожний збіг з ключем нараховується один бал. Сумарні показники розшифровуються так: (11–20 балів) – домінування внутрішньої мотивації навчання, низькі (0–10) – домінування зовнішньої мотивації.

Отримані результати піддаються кількісні й і якісній обробці й дозволяють з'ясувати реально діючі мотиви у навчанні школярів із ЗПР та їх однолітків з нормальним психічним розвитком.

Для підтвердження чи спростування отриманих результатів за першою методикою й більш детального аналізу домінуючих мотивів у навчальній діяльності дітей із ЗПР, ми вирішили застосувати *модифіковану методику зіткнення мотивів (МЗМ).* Ситуації моделюються відповідно до таких показників: усвідомлення досягнутого результату діяльності, розрізнення мір труднощів завдання і власних можливостей, рівень домагань тощо.

Дослідженням передбачено 7 ситуацій зіткнення мотивів.

Ситуація 1: зіткнення мотиву досягнення і ігрового. Після уроків учням повідомляється: «Той, хто хоче покращити роботу за цей день (переписати диктант, ще раз перевірити роботу, доопрацювати нерозв'язану задачу), може залишитися в класі, а той, хто вважає, що у них все виконано добре, може зайнятися власними справами (пограти в гру, скласти конструктор, піти додому тощо).

Ситуація 2: зіткнення мотиву досягнення, прагнення працювати самостійно і прагнення отримати допомогу дорослого. До цього завдання така інструкція: «Діти, вам пропонується для розв'язання дві задачі за одним типом розв'язування (задача №1 і задача №2). Ви можете вибрати будь-яку з них з такою умовою: хто вибирає задачу №1, той буде розв'язувати її самостійно, а хто вибирає задачу №2, може розраховувати на допомогу вчителя». При цьому акцентується увага, що оцінки за розв'язання обох задач ставитися не будуть.

Ситуація 3: зіткнення мотиву досягнення і мотиву отримати гарну оцінку. Дітям пропонується розв'язати дві задачі: задача № 1 – для тих, хто

© ІСНЕ НАПН

хоче покращити засвоєні вміння розв'язування – спробувати розв'язати важчу задачу, за ту, яка була розв'язана. Оцінка за розв'язання цієї задачі ставитися не буде. Завдання № 2 – для тих, хто хоче розв'язати таку ж за складністю задачу, як і попередня. За цю роботу буде поставлена оцінка.

Ситуація 4: зіткнення мотиву досягнення і мотиву уникнення труднощів. Створюється навмисна ситуація, у якій учням пропонується розв'язати задачу за декілька хвилин до кінця уроку (учні мають встигнути записати її умову у зошит). Коли дзвенить дзвінок на перерву експериментатор дозволяє дітям покинути клас, але додає, що той хто бажає продовжити роботу, може залишитися виконати завдання до кінця.

Ситуація 5: зіткнення мотиву досягнення і мотиву виконати знайому діяльність. Експериментатор пропонує для розв'язання дві задачі: задача № 1 зі знайомим способом розв'язування, подібна до тих, які вони розв'язували на уроці і задача № 2, яка має інший, новий спосіб розв'язування (такі задачі діти ще не розв'язували) і для цього потрібно добре подумати, щоб її розв'язати правильно. Водночас, повідомляється, що оцінки за розв'язування обох задач ставитися не будуть.

Ситуація 6: зіткнення мотиву досягнення і небажання ризикувати. На цьому етапі методики експериментатор пропонує дітям для розв'язання дві задачі, де одна задача легка, яку можуть розв'язати всі діти, а друга – складніша (щоб її розв'язати потрібно переглянути відомі способи виконання і визначити раціональний).

Ситуація 7: зіткнення мотиву досягнення і уникнення навчальної діяльності. Дітям радять розв'язати задачу. Після цього оголошується така інструкція: «Діти, Ви можете розв'язати цю задачу іншим способом або зайнятися власними справами, відпочити, почекати інших, але не покидаючи робочого місця». Учням пропонується вибрати одне завдання чи інше, кожне з яких відповідає певному мотиву: навчальному мотиву – розв'язати задачу іншим способом чи не навчальному мотиву – зайнятися грою, відпочити тощо.

© ІПСЕ НАПН

Аналізується виконання усіх завдань у 7 ситуаціях. Якщо учень віддавав перевагу навчанню над грою і відпочинком, самостійному виконанню над роботою за допомогою дорослого, складним і незнайомим завданням над завданнями знайомими і легкими, то це свідчить, що домінуючим є навчальний мотив, прояв мотивації досягнення у навчальній діяльності.

У діагностичному плані аналізу піддається вплив ситуаційних змінних на мотивацію досягнення, що й аналізується у кожній ситуації. У якості ситуаційних змінних, які впливають на силу і якість мотивації досягнення, розглядається суб'єктивна вірогідність успіху результату діяльності (перспективний аналіз можливих результатів дій) і привабливість розв'язування задач. При цьому з'ясовується, яким чином особливості запропонованих учневі задач (складність, різні типи, кількість і якість розв'язування) впливають на характер мотивації досягнення.

Таким чином, використання даних методик дозволяє якісно охарактеризувати мотиваційний компонент саморегуляції молодших школярів та молодших підлітків із ЗПР, який включає цілепокладання, визначення проблемної ситуації, її обґрунтування, інтерес до діяльності та мотивацію діяльності, прийняття рішення, на основі визначення певних альтернатив.

© ІСНЕ НАЕС

ІІ блок. Операційний компонент саморегуляції

Операційний компонент саморегуляції виступає обов'язковим елементом навчання, що забезпечує взаємозв'язок результатів навчання і мети, активність учня в навчальному процесі, усвідомленість його дій, спрямовує на досягнення позитивних навчальних результатів.

Дослідження на цьому етапі передбачає:

- з'ясування рівня самоконтролю у школярів в процесі навчальної діяльності;

- з'ясування рівня самооцінки.

І етап. Діагностика особливостей операційного компоненту саморегуляції у молодших школярів із ЗПР у навчальній діяльності.

Для з’ясування операційного компоненту саморегуляції у молодших школярів із ЗПР вжито *експериментальну методику «Нерозв’язна задача».* Методика дозволяє з’ясувати сформованість у молодших школярів із ЗПР наступних вмінь: аналізувати умову завдання, визначати спосіб розв’язання, перевіряти роботу, виправляти допущені помилки, самоконтроль та самооцінка отриманих результатів.

Методика «Нерозв’язна задача» передбачає три серії. У якості експериментального матеріалу використані кубики Коса. У першій і другій серіях завдання відрізняються вищим рівнем складності, у порівнянні з попередніми, у третій серії, – пред’являється завдання, яке не можна розв’язати через невідповідність запропонованого візерунка і зображень на кубиках.

Для інтерпретації отриманих результатів визначено наступні діагностичні критерії: правильність виконання завдання, характер відмови, пояснення причин не розв’язання завдання, хаотичні дії (без аналізу своїх власних спроб), виконання методом проб і помилок (дії за зразком в наочно-дієвому плані, з урахуванням помилок), цілеспрямоване виконання без попереднього плану, виконання за зразком з попереднім «примірюванням» і співвіднесенням результату зі зразком, можливість переносу засвоєного способу на аналогічне чи ускладнене завдання, рівень отриманої допомоги.

Кожна дитина отримує візерунок і кубики, які мають дві білі сторони, дві сторони червоні і дві сторони – наполовину білі, наполовину червоні, причому, червона половина поєднана з червоними гранями, а біла половина – з білими гранями. На прикладі картинок «А», «В», «С», експериментатор показує, яким чином можна скласти із кубиків картинку. Після цього дітям пропонують самостійно скласти картинки. Перше завдання передбачає складання картинок з чотирьох кубиків (№№ 1-4), друге – складання картинок з восьми кубиків (№№ 5-7) і третє – №8.

© ІСНЕ НАПН

Для детальнішого аналізу операційного компоненту саморегуляції, а саме самоконтролю та самооцінки, ми скористалися *тестом на визначення довільної регуляції діяльності*.

Оцінювання результатів методики відбувається за визначеними критеріями сформованості операційного компоненту саморегуляції.

Перед виконанням завдання, дітям пропонується зразок на дошці, пояснюється виконання, а також надається можливість потренуватися на окремому аркуші. Запропоноване завдання має три етапи: перший – зобразити у зошиті у клітинку візерунок, який складається із трьох символів, користуючись зразком та покроковою інструкцією учителя (зразок завдання: квадрат, +, коло; квадрат, – коло; квадрат, + коло...). На другому етапі учитель диктує частину візерунка, який необхідно зобразити: +, –, коло, квадрат, трикутник; +, –, коло, квадрат, трикутник … Далі учням пропонується продовжити самостійно цей візерунок до кінця рядка у такому ж порядку. Третій етап передбачає самостійне зображення візерунка до кінця рядка за зразком (зразок завдання: +, коло, –, квадрат; +, коло, квадрат; +, коло, –, квадрат…).

Дітям першого класу бажано давати спрощений варіант завдання.

Таким чином, кожен візерунок, що виконується дитиною, складається з трьох частин: візерунок, що виконується за зразком і по покроковій інструкції дорослого; візерунок, що виконується наполовину самостійно і візерунок, що виконується самостійно.

Кожна частина завдання оцінюється окремо. Для оцінювання завдання визначено критерії: візерунок повністю відповідає заданому – 2 бала, візерунок схожий на заданий, але є помилки і пропуски елементів – 1 бал, візерунок не схожий на заданий або завдання не виконано – 0 балів. Результати виконання за трьома завданнями зводяться до суми балів.

Аналіз цих завдань дозволяє визначити рівень сформованості самоконтролю і самооцінки, а саме вмінь: аналізувати умову завдання, визначати потрібний спосіб виконання, виконувати завдання за наочним

© ІСНІ НАПН

зразком та словесною інструкцією, використовувати зразок при самостійному виконанні завдання, перевіряти отримані результати відповідно до зразка та оцінювати роботу в цілому.

II етап. Діагностика особливостей операційного компоненту саморегуляції у підлітків із ЗПР у навчальній діяльності.

Під час дослідження саморегуляції у підлітків враховуються особливості прояву у них усвідомлення і критичності щодо власної діяльності, стратегія побудови та здійснення плану діяльності, самостійність чи залежність під час виконання дій, міра регуляції діяльності на всіх етапах, самооцінка отриманих результатів.

Для виявлення сформованості саморегуляції адаптовано *методику О. Осницького «Саморегуляція».* Мета цієї методики полягає у з'ясуванні сформованості операційного компоненту саморегуляції за такими критеріями: цілепокладання, моделювання умов, програмування дій, корекція результатів і способу дій, забезпеченість саморегуляції в цілому, деталізація регуляції дій, самоконтроль, самооцінка, гнучкість і пластичність у діях, сталість регуляції дій, прояв вольових зусиль.

Методика складається з 11 суджень, відповідно до визначених критеріїв. Кожний показник містить по 6 суджень: з них 3 – позитивні, 3 – негативні. Зміст методики полягає у наступному: учням пропонується поставити біля кожного з суджень варіант відповіді. Аналізуючи кожне судження, учень, ставить той варіант відповіді, який відображає його власне ставлення до того чи іншого судження. Варіантами відповідей були: «Так», «Ні».

Після цього вчитель проставляє свої варіанти відповідей щодо кожного учня, на основі аналізу його діяльності.

Аналіз показників дозволяє діагностувати рівень розвитку операційного компоненту саморегуляції підлітка у навчальній діяльності. Обробка отриманих результатів здійснюється шляхом співставлення самооцінки школярем свого рівня сформованості саморегуляції з експертними оцінками вчителів, що дозволяє свідчити про адекватність відповідей учня, загальну

© ІСНЕ НАПН

тенденцію розвитку його саморегуляції та особливості становлення регулятивних механізмів операційного компоненту саморегуляції: алгоритм побудови діяльності, самоконтроль, самооцінка, корекція.

Для з'ясування сформованості операційного компоненту саморегуляції у молодших підлітків із ЗПР адаптовано експериментальну методику *виявлення здатності до самоконтролю та самооцінки у підлітків*, яка розроблена на основі методики РСК – Дж. Роттер (рівень суб'єктивного контролю), адаптація – Є. Бажин, К. Голинкіна, О. Эткінд.

Наша адаптація методики полягає у тому, що судження, які запропоновані у цій методиці, були пов'язані саме з навчальною діяльністю учнів. Мета цієї методики – з'ясувати особливості саморегуляції учня та здатність до самоконтролю у навчанні. Кожному з учнів, роздають тестовий матеріал із 26 судженнями, які відбивають вміння самоконтролю у різних навчальних ситуаціях. Дітям пропонується уважно прочитати судження і без тривалих роздумів кожне з суджень оцінити по 10 бальній шкалі. Біля тих суджень, з якими учень найбільше, погоджується – поставити цифру «10», з якими не погоджується взагалі – «1», якщо виникає трудність у визначенні судження – «0». Після цього визначаються дві субшкали. Кожна субшкала містить певну кількість пунктів відповідей з двома протилежними за значеннями судженнями, які свідчать про сформованість чи не сформованість самоконтролю (сформованість самоконтролю – судження №№ 2, 3, 7, 9, 11, 12, 14, 18, 19, 24, 26; несформованість самоконтролю – судження №№ 1, 4, 5, 6, 8, 10, 13, 15, 16, 17, 20,21, 22, 23, 25).

Отримані відповіді обробляються відповідно до двох критеріїв: а) наявність самоконтролю у внутрішньо-мисленнєвому плані, наявність внутрішнього критерію оцінки власної діяльності; б) необхідність у оцінці вчителя та наявність зовнішнього критерію для оцінювання власних здобутків чи невдач. Внутрішня орієнтація на самоконтроль у навчанні характеризується судженнями, у яких відзначено наданням переваги складним

© ІСЕ НАПН

завданням, навчанню, щоб здобути якісні знання, самостійність у навчанні і самооцінка на підґрунті внутрішніх еталонів.

Аналіз результатів підтверджується графіком, який будується за двома 10-бальними шкалами, з середнім показником 5,5 (вважається за середній рівень). Під час інтерпретації отриманих даних аналізується кожна шкала окремо, якщо показники по ній вище 5,5, то це свідчить про сформованість самоконтролю, якщо показники нижче – про його низький рівень або відсутність.

Таким чином, використання цієї методики дозволяє якісно охарактеризувати операційний компонент саморегуляції у молодших підлітків із ЗПР. Дитина зі сформованим самоконтролем та самооцінкою має високий рівень операційного компоненту саморегуляції, вважає відповідальною себе за результат навчання, регулює навчальну діяльність відповідно до сформованих внутрішніх критеріїв оцінки. Дитина з несформованим самоконтролем і самооцінкою не усвідомлює зв'язок між власними діями і навчальною діяльністю, не вміє її контролювати, покладається на зовнішній контроль з боку учителя, у самооцінці власної діяльності орієнтується на оцінку вчителя.

© ISEI NAES

III блок. Рефлексивно-оцінний компонент саморегуляції

У підґрунті рефлексивно-оцінного компоненту саморегуляції лежить глибина прогнозування, самоконтроль, рефлексія, здатність особистості приймати рішення, робити вибір, а саме: розкриття критеріїв оцінки діяльності у бік їх узагальненості і суттєвої диференціації, можливість «переглянути» інші варіанти, які б дозволили реалізувати вихідні плани і замисли.

Для дослідження рефлексивно-оцінного компоненту саморегуляції були визначено наступні критерії:

- здатність до рефлексії (вміння суб'єкта виділяти, аналізувати і співвідносити з предметною ситуацією власні способи діяльності в нових

умовах, перегляд запланованої діяльності в цілому відповідно до мети, вироблення нової програми пошуку, аналіз, узагальнення і абстрагування засобів досягнення поставленої мети);

- глибина прогнозування (складає необхідний елемент рефлексивно-оцінного компоненту саморегуляції, який забезпечує можливість визначення раціонального способу досягнення розв'язання);

- самоконтроль і самооцінка.

I етап. З'ясування сформованості рефлексивно-оцінного компоненту саморегуляції у молодших школярів із ЗПР.

З метою дослідження сформованості рефлексії молодших школярів із ЗПР була розроблена авторська методика *діагностики рефлексії у молодших школярів.*

Дослідження проводиться у індивідуальній формі. Учням перед початком роботи пропонується бланк зі словами-анаграмами. Виголошується інструкція: «Вам будуть запропоновані анаграми, тобто слова, отримані шляхом перестановки букв. Відновіть ці слова. Намагайтеся працювати якомога швидше, час складання кожного слова з анаграми фіксується. Слово, яке утворилося, записуйте на аркуші із зазначенням номера відповідної анаграми». Після закінчення роботи експериментатор запитує учня про те, яким чином він розв'язував анаграми, як виявляв послідовність розташування літер і, які саме літери переставляв. Відповідь кожного досліджуваного фіксується у протоколі.

Обробка результатів проводиться за такими показниками: сформованість рефлексії; час розв'язання завдань; ранговий показник складності анаграми.

Показник сформованості рефлексії оцінюється так: за кожну правильно вирішену анаграму ставиться 1 бал і по 1 балу за ті слова, які були побудовані по виявленій учнем послідовності перестановки літер анаграми. Правильність розв'язання анаграм прописано у таблиці-ключі. У ній, порядок перестановки літер позначений відповідною цифрою, що означає номер букви анаграми.

© ISE NAES

Коефіцієнт сформованості рефлексії визначається шляхом ділення набраних учнем балів на їх максимальну кількість, у даному випадку він дорівнює 18.

Показник часу являє собою середнє арифметичне, тобто той час, який учень затратив на розв'язання анаграм.

Показник рангу відповідає номеру найскладнішої з анаграм.

Якісному аналізу піддається стратегія розв'язання завдань та протікання мисленнєвого процесу: хаотично, формально-алгоритмічно, змістовно-адаптивно, внутрішньо.

Рівень сформованості рефлексії встановлювався за таблицею, у якій літерою «К» позначений коефіцієнт сформованості рефлексії.

Наступна методика, яка дозволяє з'ясувати рефлексивно-оцінний компонент саморегуляції у молодших школярів із ЗПР – *методика Д. Ельконіна – В. Давидова*, у якій розроблена певна логіка спонукаючого діалогу, що використовується у навчальному процесі на уроках постановки навчального завдання.

Для дослідження сформованості рефлексивно-оцінного компоненту саморегуляції передбачалися такі ситуації, у яких відбувається зупинка виконання рефлексивної задачі, що вимагає від учня усвідомлення нової проблеми, що виникла, визначення для її розв'язання нової мети, провокує перегляд співвідношення між компонентами набутих знань і вмінь, їх узагальнення і систематизацію, схематизацію способів розв'язування і прийомів організації власних дій, вироблення певних критеріїв, які лежать в основі регуляції під час виконання навчальної задачі.

Перший етап методики – створення «ситуації успіху», дозволяє з'ясувати сформованість рефлексивно-оцінного компоненту саморегуляції: вміння самоконтролю, самооцінки, визначення необхідності у корекції діяльності. Для цього дітям пропонується проста, математична задача, спосіб розв'язання якої був засвоєний і добре їм відомий. Кожен учень індивідуально розв'язує задачу, не зазнаючи при цьому ніяких труднощів. У ході роботи

© ІСЕ НАПН

аналізуються вміння дітей самостійно запланувати виконання, визначити спосіб розв'язування, проконтролювати кожен етап розв'язування, співвіднести отриманий результат з поставленою метою, прийняти рішення щодо корекції завдання.

Другий етап – виникнення ситуації «інтелектуального розриву», дозволяє з'ясувати усвідомлення дітьми проблеми, що виникла, визначення для її розв'язання нової мети, вміння актуалізувати, узагальнити і систематизувати набуті знання і вміння. Дітям пропонується схожа, за зовнішніми ознаками, математична задача на попередню, але цю задачу вони розв'язати вже не могли, оскільки вона орієнтована на новий спосіб дії. У результаті, у дітей виникає емоційне переживання загального неуспіху («ніхто не може»), але це позитивна емоція, оскільки немає переживання за себе на тлі успіху іншого.

Третій етап – фіксація «розриву» у процесі розв'язання проблемного завдання. Завдання цього етапу – спонукати дітей до формулювання того, чого їм бракує для розв'язання цього завдання, тобто діти повинні випробувати «дефіцит своїх здібностей». Для цього дітям пропонується проаналізувати ситуацію практичних труднощів: де і чому виникла складність у розв'язуванні. Після цього, сформулювати навчальне завдання та мету подальшої діяльності, визначити новий спосіб виконання завдання. Під час розв'язування цього завдання передбачено навідні запитання типу: «Як ви думаєте, що ж ми робитимемо далі?», «Як би ви сформулювали це завдання», «Які подальші дії ми повинні виконати?» тощо. При цьому застосовується наступні способи рефлексії при розв'язанні математичної задачі: 1) встановлення до якого типу відноситься проблемна задача: до того, що і попередня чи до іншого; 2) визначення схожості і відмінності у способах розв'язування задач; 3) аналіз особливостей умов обох задач; 4) складання задач, які належать (не належать) до одного типу.

© ІСЕ МАЕС

Перегляд учнями своїх власних дій, спонукає їх до аналізу нових умов завдання, визначення побудови нового алгоритму та формує вміння переносити набуті знання і змінювати свої дії у нових умовах.

Оцінюванню піддаються усі завдання. Оцінка переводиться у бали за такими критеріями.

Завдання № 1: план виконання (1 бал); вибір правильного способу та його здійснення (1 бал); прийняття рішення про корекцію (при необхідності) – (1 бал).

Завдання № 2: усвідомлення проблеми, що виникла (3 бали); постановка нової мети (3 бали); актуалізація наявних знань і вмінь (3 бали).

З завдання № 3: перебудова способу дії відбувається легко і відразу (5 балів); перебудова способу дії відбувається повільно, перебираються декілька варіантів виконання, допускаються помилки (3 бали); перебудова способу дії відбувається хаотично, зі значними помилками (1 бал); перебудови способу дії не відбувається взагалі (0 балів).

ІІ етап. З'ясування сформованості рефлексивно-оцінного компоненту саморегуляції у молодших підлітків із ЗПР.

Щоб з'ясувати рефлексивно-оцінний компонент саморегуляції у молодших підлітків із ЗПР, використано *методику Д. Ельконіна – В. Давидова*, яка використовувалася і для дослідження саморегуляції у дітей молодшого шкільного віку, різниця полягала у підборі експериментальних завдань. Для молодших підлітків завдання були підібрані відповідно до програмового матеріалу для 5-6 класів і відповідали віковому потенціалу школярів.

Таким чином, впровадження в експеримент методики Д. Ельконіна – В. Давидова дозволяє з'ясувати у молодших школярів та у молодших підлітків із ЗПР особливості самоконтролю і самооцінки, визначити глибину прогнозування діяльності у нових умовах, вміння актуалізувати минулий досвід для досягнення нової мети, вміння знаходити вихід з проблеми, що постала у процесі розв'язання, знаходити нове рішення та піддавати діяльність корекції.

© ІСЕ НАПН

З метою з'ясування особливостей самоконтролю, самооцінки та рефлексії у підлітків розроблено *авторську методику діагностики саморегуляції.* У зміст методики включено завдання різної складності: прості завдання (№1); завдання з ускладненими вимогами (№2); проблемні завдання нового типу, ситуації розв'язування яких дітям незнайомі (№3). Ця методика дозволяє з'ясувати вміння учнів передбачати можливі наслідки розв'язування завдання викликані появою нових вимог або проблемною ситуацією. Оцінка результатів кожного завдання здійснюється за такими критеріями: прийняття завдання, аналіз поставлених вимог; можливість самостійного виконання завдання та способи дії; результативність виконання завдання і можливість корекції помилок.

За кожне завдання учень міг отримати від 1 до 5 балів. Для того, щоб визначити коефіцієнт сформованості саморегуляції, отримані бали за кожним із завдань підсумовуються, отриману суму ділимо на можливу максимальну кількість балів (у даному випадку 15). За таблицею визначаємо рівень сформованості саморегуляції: низький («С» = 0,06–0,33), середній («С» = 0,4–0,6), вище середнього («С» = 0,66–0,83), високий («С» = 0,86–1,00).

Рефлексивно-оцінний компонент саморегуляції передбачає у своїй структурі вольовий акт, завдяки його сформованості особистість досягає поставленої мети діяльності, долає всілякі труднощі, що з'являються на шляху виконання, активізує необхідні знання та вміння тощо. Вольове зусилля проявляється як реакція на перешкоду. Безпосереднім поштовхом для вольового зусилля є усвідомлення перешкоди – розуміння ситуації, усвідомлення мети і засобів її досягнення. Вольова дія закінчується оцінкою досягнутого результату, яка встановлює співвідношення запланованого, передбачуваного і кінцевого результату. Однак несформованість вольового акту істотно впливає на вміння саморегуляції учня у навчальній діяльності.

Для дослідження сформованості вольового акту адаптовано *методику визначення рівня мобілізації волі Ш. Чхарташвілі.* Зазначена методика проста у використанні, передбачає точне і швидке заповнення протоколу

© ІСНЕ НАПН

експерименту, точно фіксує результат, дозволяє швидко зробити обробку первинних матеріалів. Її можна застосовувати для дослідження різного вікового періоду з підбором відповідного матеріалу, тому ми використали методику визначення рівня мобілізації волі Ш. Чхарташвілі у навчальній діяльності молодших школярів і підлітків. Завдання, які добиралися для розв'язування відповідали програмовому матеріалу кожного класу.

Зміст методики був наступний: дітям пропонували розв'язати завдання, які були розміщені на подвійному аркуші паперу. На лівій стороні аркуша була умова завдання, яке необхідно розв'язати, а на правій – розв'язання цього завдання. Перед розв'язанням завдання дітям оголошувалась наступна інструкція: «На подвійних аркушах паперу подані завдання, зліва розміщене те завдання, яке потрібно розв'язати, справа – його розв'язання. Ви повинні уважно розглянути і виконати завдання, яке написане на лівій стороні аркуша, однак, його розв'язання, яке подано на правій стороні – дивитися НЕ МОЖНА (останнє слово підкреслювалося інтонаційно)».

Завдання, які запропоновані у цій методиці відповідали тематичному матеріалу з математики. Труднощі, з якими учні стикалися у процесі виконання завдань за цією методикою виявляють не лише наявний рівень розвитку вольових якостей, але і їх прояв на кожному віковому етапі.

Методика дозволяє з'ясувати особливості структури вольового акту саморегуляції, за такими критеріями:

- виникнення мотивів діяльності;
- боротьба мотивів;
- рішення про дію;
- виконання прийнятого рішення.

Боротьба мотивів відбиває наявність у дитини внутрішніх перешкод, суперечливих спонукань, бажань, прагнень, які стикаються і вступають у конфлікт між собою. Виникнення і боротьба мотивів закінчується прийняттям рішення, що означає остаточну постановку свідомої мети. Наступним критерієм у з'ясуванні сформованості вольового акту саморегуляції було

© ISE NAES

виявлення вмінь виконувати прийняте рішення. Домінуючими мотивами, якими дитина керується під час діяльності, ми визначили навчальні мотиви, мотиви отримання гарної оцінки та мотиви уникнення невдачі. З'ясовувалися вміння дітей дотримуватися інструкції, щоб розв'язати правильно завдання.

Обробка результатів полягала в наступному. У випадку, якщо дитина дотримувалася інструкції завдання, приймала рішення, яке обумовлювалося цілою програмою дій, безпосередньо переходила до виконання прийнятого рішення, лише після певних роздумів, мисленнєвого планування, самостійно розв'язувала завдання – отримувала оцінку у 5 балів.

Якщо дитина частково розглядала розв'язування, після чого намагалася пояснити як впровадити прийняте рішення в дію, свідчило про те, що вона не може утриматися в руслі складного завдання і замінює його простішим, тим самим мимоволі полегшуючи свою розумову діяльність. При прийнятті рішення такі діти не виявляли певної програми дій, намагалися списати окремі дії чи відповідь, домінуючим мотивом був мотив отримання гарної оцінки. Таке виконання оцінювалося у 3 бали.

Повне списування завдання розцінювалося як неприйняття мети завдання дитиною, що свідчить про несформованість необхідних знань і вмінь, невміння орієнтуватися в умові та керуватися інструкцією при прийнятті рішення, невміння правильно планувати і виконувати свої дії, домінуючим мотивом визначено мотив уникнення невдачі, що і обумовлює вибір між самостійним розв'язанням завдання чи списуванням. При такому розв'язуванні завдання дитина отримувала 0 балів.

Таким чином, розробка діагностичного комплексу передбачає підбір та розширення методів діагностики саморегуляції навчальної діяльності дітей із затримкою психічного розвитку. Ми вважаємо, що найбільш об'єктивною вважається діагностика, що спирається на тривале спостереження у поєднанні з поглибленим дослідженням психічних компонентів саморегуляції та з'ясуванням здатності дитини до саморегуляції у навчальній діяльності.

© ІСЕ НАПН

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 3

На основі узагальнення результатів теоретичного етапу дослідження розроблено концепцію дослідження саморегуляції у дітей із затримкою психічного розвитку у навчальній діяльності. В основу дослідження покладено системний підхід до розгляду саморегуляції, який ґрунтується на підвалинах суб'єктно-діяльнісної теорії та позиціях регуляційного підходу до навчальної діяльності, у яких саморегуляція виступає регулятивним стержнем її перебігу.

Теоретико-методологічна основа концептуальної моделі саморегуляції навчальної діяльності учнів із ЗПР здійснювалася на основі загальних принципів психодіагностики, принципів системно-структурного, функціонально-рівневого, суб'єктно-діяльнісного, регуляційного підходів та диференціальної діагностики відхилень у психічному розвитку. В процесі діагностики саморегуляції з'ясовані якісні характеристики процесу саморегуляції дитини у навчальній діяльності, а саме: постановка і прийняття мети, мотивація діяльності; побудова моделі умов діяльності, визначення програми дій та критеріїв успішності її реалізації, виконання відповідно до плану та критичний аналіз результатів виконання дій, співвіднесення його із критеріями ефективності; оцінка отриманого результату; корекція діяльності.

Для дослідження цілісної функціональної структури саморегуляції і закономірностей її реалізації була розроблена модель процесу саморегуляції навчальної діяльності. Саморегуляція представлена в цій моделі як система, що складається з окремих функціональних ланок, основою для виділення яких є специфіка їх регуляторних функцій в цілісному колі регулювання. Такий підхід відкриває можливість виділення і вивчення функціональних ланок саморегуляції, у зв'язку з психічними процесами, що реалізують їх і виконавською структурою діяльності.

© ІСЕ НАПН

У полі дослідження саморегуляції як системи визначено три важливі концептуальні положення: а) концептуальною основою систематизації психологічних механізмів саморегуляції діяльності виступає структура саморегуляції; б) психологічний механізм саморегуляції включає різні психологічні механізми, які залучені до загального психологічного механізму. У цьому випадку всі психологічні механізми, у різній мірі, несуть у собі особливості механізму інтеріоризації; в) психологічний механізм саморегуляції включає процеси диференціації і інтеграції (у різній мірі і співвідношенні) і є основою для розвитку й становлення особистості в діяльності.

У основу експериментального дослідження покладено систему саморегуляції, яка включає три підсистеми: *мотиваційну* яка реалізує установку, мету діяльності, мотивацію; *операційну*, що забезпечує алгоритм виконання, спосіб вирішення, самоконтроль; *рефлексивно-оцінну* – регуляція діяльності, корекція і рефлексія. Підсистеми саморегуляції мають свою структуру і, залежно від рівня розвитку дитини, розкриваються і реалізуються можливості цих підсистем: відносно високий рівень сформованості психічного розвитку школяра припускає, як правило, і відносно високі рівні розвитку мотиваційної, операційної і рефлексивно-оцінної підсистем саморегуляції і навпаки, несформованість психічного розвитку дитини є першопричиною несформованості саморегуляції.

Розроблення концептуальних положень дослідження саморегуляції забезпечило вирішення як теоретичних, так і прикладних завдань. Теоретичний план охоплював аналіз проблеми саморегуляції, що дозволило інтегрувати її психологічні механізми в одне ціле, та систематизувати психологічні знання у аспекті саморегуляції до певної ієрархізованої системи на підґрунті визначених принципів. У прикладному аспекті розроблена технологія спрямована на удосконалення завдань діагностики, розвитку, проектування та управління процесом саморегуляції школярів із ЗПР шляхом

© ІСНІ НАПН

розвитку мотиваційного, операційного та рефлексивно-оцінного компонентів саморегуляції дитини у процесі навчальної діяльності.

Загальною діагностичною ознакою для досліджуваних із затримкою психічного розвитку, які брали участь у експерименті, ми визначили порушення довільної саморегуляції навчальної діяльності: недорозвиток цілепокладання, що проявляється у труднощах під час прийняття умови навчального завдання, фрагментарне дотримання умов запропонованого завдання; недорозвиток функцій контролю і уваги, несформованість функції програмування (фрагментарність, спрощення або спотворення програми дій, уникнення складної діяльності); часті відмови від навчального завдання з переходом до гри, тобто особлива увага приділялася стану регуляторних систем з диференціацією оцінок функцій цілепокладання, програмування і контролю.

Дослідження саморегуляції навчальної діяльності дітей із затримкою психічного розвитку базується на використанні трьох блоків взаємодоповнюючих методик, що забезпечують оцінку розвитку механізмів саморегуляції. Оскільки, компоненти саморегуляції навчальної діяльності взаємопов'язані, дослідження окремого компоненту неминуче переплітається з іншими, у різній мірі. Отримані результати піддаються кількісній, якісній та статистичній інтерпретації, враховується стан та розвиток психічних функцій, дій та операцій, регулятивних довільних форм діяльності, мотивації у процесі навчальної діяльності.

Практична значущість розробленого діагностичного комплексу полягає в розкритті прогностичних механізмів, які є підґрунтям розвитку компонентів саморегуляції, що виконують функції ініціації, мотивації, програмування і контролю в навчальній діяльності. У діагностичному плані – у з'ясуванні структурно-функціональних особливостей саморегуляції в процесі навчальної діяльності. Крім констатації особливостей саморегуляції у дітей із ЗПР важливим постало дослідження саморегуляції як зовнішнього механізму, що забезпечує самореалізацію та самовдосконалення перебігом навчальної

© ISE NAES

діяльності дитини. Враховуючи особливості психічного розвитку школярів із ЗПР, недосконаліть стандартних методів дослідження психічних функцій, що передбачають вивчення пам'яті, мислення та інших психічних процесів без зв'язку їх з формуванням навчальної діяльності та залишаючи поза увагою саморегуляцію, діагностика сформованості саморегуляції навчальної діяльності дозволить визначити особливості функціонування мотиваційного, операційного і рефлексивно-оцінного компонентів саморегуляції та їх роль у формуванні системи саморегуляції в навчальній діяльності школярів.

Таким чином, ми припускаємо, що структура саморегуляції є внутрішнім механізмом особистості і зовнішнім, по відношенню до керування перебігом навчальної діяльності. У такому сенсі, саморегуляція передбачає самостійну постановку мети, моделювання навчальних умов, планування, самоаналіз, самоконтроль, самокорекцію, самооцінку. Розвиток саморегуляції дозволяє учневі усвідомлено і самостійно ставити навчальні цілі, визначати значущі умови під час складання програми дій, здійснювати самоконтроль і адекватно оцінювати власні дії на кожному етапі діяльності в процесі навчання.

Наявність потенційних можливостей школярів із ЗПР до саморегуляції і об'єктивні труднощі, які виникають у них під час навчання, підводять до висновку про необхідність розроблення комплексу спеціальних методик спрямованих на діагностику та формування саморегуляції навчальної діяльності.

Висунуті припущення вимагають практичної перевірки та подальшого теоретичного обґрунтування.

© ІСН НАПН

РОЗДІЛ 4
ОСОБЛИВОСТІ САМОРЕГУЛЯЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ШКОЛЯРІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

Дефіцит інформації, що виникає при затримці психічного розвитку, внаслідок особливостей переробки інформаційних подразників, які надходять із зовнішнього світу, порушення мислення та інших психічних процесів гальмують розвиток пізнавальної діяльності дитини, що у свою чергу негативно відбивається на саморегуляції навчальної діяльності.

Комплексна діагностика саморегуляції навчальної діяльності школярів із ЗПР включала діагностику рівнів сформованості мотивації, самоконтролю, самооцінки, рефлексії та самокорекції.

Загальною діагностичною ознакою у досліджуваних, які брали участь в експерименті, ми визначили порушення саморегуляції навчальної діяльності, а саме, її компонентів – мотиваційного, операційного і рефлексивно-оцінного. У нормі, ці складові взаємопов'язані і функціонують у певній єдності. Ми припускаємо, що несформованість саморегуляції в навчальній діяльності виявляється у недорозвитку цілепокладання, що проявляється в труднощах під час сприйняття та збереження умов навчального завдання, несформованості функцій програмування, недорозвитку самоконтролю та самооцінки, рефлексії та самокорекції.

Відповідно до цього були поставлені завдання експериментального дослідження.

1. З'ясувати особливості протікання компонентів саморегуляції навчальної діяльності школярів із ЗПР.

2. Диференціювати отримані діагностичні показники та дати їм якісну оцінку.

3. Визначити рівні сформованості саморегуляції у школярів із ЗПР.

© ІСЕ НАПН України

4. Визначити типологічні порушення саморегуляції в навчальній діяльності школярів із затримкою психічного розвитку.

Щоб оцінити сформованість саморегуляції у школярів із ЗПР ми висунули наступні критерії:

- інтерес до навчання, орієнтація школярів на оволодіння новими знаннями; орієнтація на мотиви щодо здобування знань (навчальні мотиви, які пов'язані із змістом навчальної діяльності і процесом її виконання);

- сприймання завдання: прийняття і розуміння його умови, адекватність дій відповідно до його змісту, утримання вимог завдання до кінця виконання;

- планування розв'язування завдання (постановка плану; здійснення пошукової діяльності);

- критичність виконання завдання (вміння знаходити помилки і виправляти їх);

- самоконтроль (вміння самостійно виконувати і перевіряти завдання знайомої структури за зразком; вміння самостійно виконувати аналогічне завдання (перенос знань); вміння самостійно визначати спосіб дії (орієнтуючись на засвоєний узагальнений спосіб) під час виконання завдання незнайомої структури);

- адекватність самооцінки (вміння адекватно оцінювати власне виконання за наявним зразком, за уявним образом);

- рефлексія (вміння мисленнєво «ввійти» у хід розв'язування запропонованого завдання, переосмислити спосіб виконання, проаналізувати розв'язування від запланованої мети до кінцевого результату, визначити шляхи корекції або стимулювати новий спосіб розв'язування (за необхідності)).

Під час аналізу отриманих даних, щодо розв'язування експериментальних завдань, враховувалися особливості розумових, предметних і практичних дій дітей із ЗПР; можливі індивідуальні утруднення; рівень розвитку психічних процесів; рівень засвоєння загального способу розв'язування завдання та можливість його впровадження у змінені умови;

© ІСНЕ НАЕНС

модифікація завдань за ступенем складності і способами пред'явлення (наочний, вербальний, з опорою на зразок, самостійне виконання). Під час оцінювання завдань враховувалися: результат і способи виконання; складність змісту завдання; форма пред'явлення; міра допомоги.

Таким чином, діагностика дослідження була побудована на основі не тільки штучно виділених психічних компонентів саморегуляції, але й реальних одиниць навчальної діяльності. Що надало значно більшу конкретність дослідженню і головне – дозволило визначити шляхи корекційно-розвивальної роботи з проблеми формування саморегуляції навчальної діяльності школярів із ЗПР.

4.1. Особливості мотиваційного компоненту саморегуляції навчальної діяльності у школярів із затримкою психічного розвитку

Мотивація виступає головним компонентом у структурі навчальної діяльності і характеризує спрямованість навчання. Мотивація може бути внутрішньою або зовнішньою стосовно навчальної діяльності і лише внутрішньою, як компонент саморегуляції учня. Внутрішня мотивація спрямовує пізнавальну активність дитини на процес навчання та його зміст, регулює активність, інтенсивність та продуктивність навчальної діяльності.

Мотиваційні механізми саморегуляції передбачають диференціацію мотивів (визначення домінуючого з системи мотивів, узагальненість, значимість) та інтеграцію – поєднання необхідних мотивів у єдину систему, що спрямовує діяльність особистості.

Ефективність засвоєння теоретичних знань та практичних способів їх впровадження залежить від рівня розвитку навчальної мотивації. Навчальний мотив є внутрішньою спонукою учня до засвоєння нових знань, визначає його ставлення до навчальної діяльності та впливає на якість набутих знань. Наявність навчально-пізнавальних мотивів виявляється в допитливості, потребі у розумовій діяльності, бажанні пізнавати нове, самостійно розширювати набуті знання.

© ІСНЕ НАПН

Для дослідження мотиваційного компоненту саморегуляції навчальної діяльності школярів із ЗПР були визначені наступні завдання:

- з'ясувати домінуючі мотиви у навчання школярів із ЗПР;

- визначити структурні особливості навчальної мотивації, на основі якої здійснюється перехід від інформаційної підготовки дії до реальної дії.

Для діагностики навчальної мотивації ми визначили наступні критерії:

• постановка мети;

• результативна мотиваційна тенденція – вміння аналізувати поставлене завдання, зіставити уявний результат з альтернативними цілями дії і можливостями його здійснення, прийняття рішення щодо розв'язання чи відмови від нього;

• утворення наміру (замисел, план) – мисленнєве планування дій, вибір дії з декількох можливих варіантів, визначення оптимального способу розв'язання);

• ініціація дії (виконання зараз, пізніше чи відмова від виконання);

• оцінка досягнутої мети, міра втілення плану (повністю / частково).

© ІСНІ НАПН

Діагностика особливостей мотиваційного компоненту саморегуляції у молодших школярів із ЗПР у навчальній діяльності

З наукових джерел відомо, що у нормі у дитини 6-7 років виникає потреба до навчання, яка утворює суб'єктивну готовність до школи, формується мотивація навчання, а також утворюється об'єктивна готовність до навчання (до перших написаних букв, цифр, до перших оцінок, пізніше до процесу та змісту навчання, а ще пізніше – до способів здобування знань) (Л. Божович, Д. Ельконін, М. Матюхіна, Т. Сабліна, Л. Славіна та ін.).

Враховуючи те, що діти із затримкою психічного розвитку мають різноманітні ускладнення у процесі сприймання, цілепокладання, планування та здійснення будь-якої діяльності, всі запропоновані методики були адаптовані до особливостей вікового та психічного розвитку досліджуваних й супроводжувалися допоміжними запитаннями та поясненнями.

Підібрані діагностичні методики органічно поєднані з навчальним процесом. Отримані результати за всіма експериментальними методиками дали нам змогу побачити реальну ієрархічну картину мотивації школярів із ЗПР та НР у навчальній діяльності та з'ясувати стан сформованості її компонентів.

Методика визначення навчальної мотивації М. Гінзбурга.

Ця методика була використана з метою з'ясування ієрархії мотивів в навчальній діяльності учнів початкових класів. Зміст методики передбачав завдання з картками, на яких зображені конкретні ситуації, що свідчать про зовнішні та внутрішні мотиви. Після перегляду сюжету карток, діти давали відповідь на запитання експериментатора стосовно побачено, та здійснювали три вибори (по три картки у кожному), сюжети на яких, на думку дитини, найбільше відповідають навчальній діяльності. Під час утруднень, які виникали у школярів при виконанні завдань, надавалася допомогу у вигляді допоміжних запитань, пояснення, заохочення тощо.

Наводимо приклад відповідей досліджуваного, Василя К., учня 2 класу, який має затримку психічного розвитку.

Експериментатор: «Давай розглянемо картки. Візьми, будь-ласка, будь-яку з них. Що ти бачиш на цій картці?».

Василь К: «Похнюпленого хлопчика».

Експериментатор: «Як ти думаєш, про що свідчать ці ситуації і чому хлопчик засмучений?».

Василь К: «Мабуть мама лає його, а ще примушує ходити до школи. Мене також мама примушує».

Експериментатор: «Розглянь іншу картку. Тобі подобається ситуація зображена на ній? Ти б хотів бути разом з цими дітьми?»

Василь К: «Так, я люблю грати у м'яча. Я б хотів теж погратися».

Експериментатор: «А ходити до школи тобі подобається?».

Василь К: «Мені подобається більше гратися, у школі не так цікаво».

© ІСНІ ПАЕС

Експериментатор: «Розглянь ось цю картку. Що, на твою думку, зображено на ній? Яким чином сюжет цієї картки можна пов'язати зі школою?».

Василь К: «Мені подобається та, на якій намальоване авто і чоловік. А та що з лікаркою і співачкою – не подобається. Я не знаю як їх пов'язати. Он там, мабуть медсестра шкільна, а решту – не знаю».

Експериментатор: «Можливо це зображені люди, які закінчили школу і здобули собі певну професію?».

Василь К: «Думаю, що ні. Це мабуть просто люди якісь».

Експериментатор: «А що зображено ось на цій картці? Мені здається, що це хлопчик відповідає на уроці. Як ти думаєш?».

Василь К: «Так, ось тут хлопчик хоче розповісти домашнє завдання. Він його добре виконав, бо тато допоміг. А на цій картці діти слухають урок. Мені ці картки не дуже подобаються».

Експериментатор: «А ти часто правильно виконуєш завдання і отримуєш гарні оцінки? Якщо так, то чи подобається це тобі? Чи подобається тобі, коли тебе хвалять?»

Василь К: «Мені не дуже подобається робити уроки, мені це не цікаво. Оцінки я маю різні, мені байдуже яка оцінка. А як хвалять подобається».

Експериментатор: «Розглянь наступну картку. На ній зображені діти, які старанно виконують навчальне завдання. Ти б хотів бути разом з ними?»

Василь К: «Ні, мені більше б хотілося пограти в м'яч».

Експериментатор: «А на цих картках зображені шкільна перерва. Тобі подобаються більше шкільні перерви чи уроки? Чому?»

Василь К: «Мені подобаються перерви, на них можна побігати, погратися, а також можна з'їсти яблуко чи цукерки, які мама дала. А на уроках їсти не можна, там треба щось постійно писати і читати. Ні, перерви мені більше подобаються».

Експериментатор: «Скажи, будь-ласка, чи подобається тобі картка, на якій діти посміхаються і йдуть з портфелями до школи? Чому?».

© ІСЕІ НАПН

Василь К: «Так, подобається. Мій портфель мені також подобається, він новий і красивий. Я люблю його носити. У ньому кольорові олівці, ними можна малювати. А ще там, зошити є з красивими обкладинками, на них зображені тварини і автомобілі».

Після перегляду карток і опитування дітям пропонувалося здійснити три вибори. У кожному виборі дозволялося взяти ті три картки, які на думку дитини найбільше характеризують навчання у школі. (Василь К., у першому виборі, першою вибрав картку із зображенням хлопчиків з м'ячем, другою – шкільну перерву, і третьою – рухову гру дітей на майданчику; у другому: перша картка – гра дітей у пісочниці, друга – хлопчики і дівчинка, які веселяться біля парти, третя – хлопчик тягне дівчинку за косичку; третій вибір: перша картка – гра у волейбол, друга – гра хлопчиків з конструктором, третя – спортивні рухи дітей. Інтерпретація: домінує ігровий мотив, школа приваблює шкільними перервами і зрозумілими предметами (фізкультура), навчальна мотивація не сформована).

Отримані результати за методикою визначення навчальної мотивації М. Гінзбурга, дозволили виявити домінуючі мотиви, що спрямовують навчальну діяльність молодших школярів із ЗПР та їх однолітків з нормальним психічним розвитком (табл. 4.1.1.).

Таблиця 4.1.1.

Узагальнений протокол дослідження

Мотив	**Кількість балів за три вибори (узагальнено по кожному з класів)**							
	ЗПР				**НР**			
	Класи				**Класи**			
	1	**2**	**3**	**4**	**1**	**2**	**3**	**4**
м.н.	**0**	**3**	**9**	**12**	**15**	**18**	**24**	**36**
м.п.н.	**9**	**12**	**15**	**18**	**27**	**30**	**21**	**24**
с.м.	**6**	**9**	**15**	**21**	**12**	**12**	**21**	**21**
м.у.н.	**15**	**30**	**24**	**18**	**15**	**6**	**6**	**3**
і.м.	**45**	**33**	**18**	**12**	**12**	**6**	**3**	**0**

Н.м – мотив, пов'язаний із змістом навчання, м.п.н – мотив пов'язаний з процесом навчання, с.м. – соціальний мотив, м.у.н. – мотив уникнення невдач, і.м. – ігровий мотив.

© ІСНЕ НАЕС

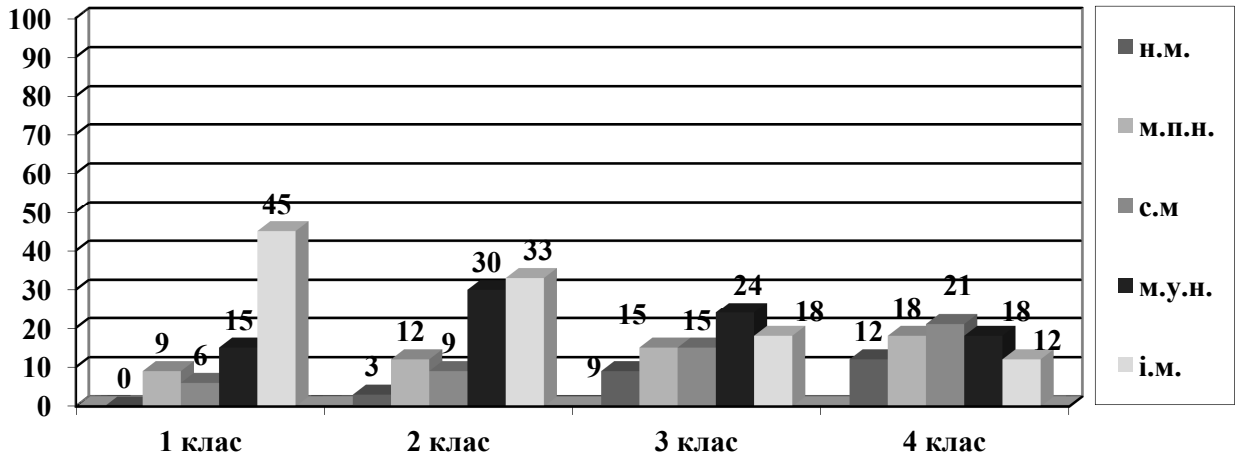


Рис. 4.1.1. **Домінування мотивів у навчальній діяльності у молодших школярів із ЗПР**

© ІСЕМДЕО

Розглянемо отримані результати проведеної експериментальної методики.

Як видно з діаграми, у молодших школярів із ЗПР у навчальній діяльності найбільше вираженими є ігровий мотив і мотив уникнення невдачі. Опитування дітей стосовно ситуацій зображених на картках, засвідчило відсутність інтересу до змісту навчання, мало усвідомлене, нестійке ставлення до самого процесу навчання. Ці діти, навчання пов'язують або ж веселощами на перервах або ж оцінкою їхніх знань. Водночас, до оцінювання вчителем їхніх навчальних досягнень більша частина учнів ставляться байдуже, або негативно (мотив уникнення невдачі (негативної оцінки)). Показниками цього є прагнення уникнути труднощів, інтелектуального напруження, що викликає негативні емоції у дітей, пов'язані з очікуванням покарання. Найбільший інтерес і активність діти проявляють до шкільних перерв, на яких вони можуть побігати, погратися, з'їсти щось смачне тощо.

В ієрархічній системі мотивації у молодших школярів із ЗПР третє місце займають вузькі соціальні мотиви. Було з'ясовано, що діти, у яких домінуючими є ці мотиви до навчання ставляться позитивно, однак, інтерес до навчання нестійкий, з переважанням ігрової мотивації над навчальною. Своє

бажання навчатися мотивують тим, що «у школі потрібно навчитися писати, читати і лічити, щоб коли виросту можна було водити автомобіль», «стати співачкою», «щоб інші діти товаришували», «щоб подобатися вчителю, батькам» тощо. За словами самих дітей, до навчання їх спонукають батьки.

Навчально-пізнавальні мотиви займають найнижчий щабель, це мотиви, пов'язані зі змістом та з процесом навчання. Учні, що виявляють ці мотиви позитивно ставляться до навчання, однак, у більшості, їх приваблює статус учня та відповідні шкільні атрибути (портфель, ручки, кольорові олівці, форма тощо). У школі їм подобається «гратися і вчити уроки», втім вони завважують, що «якби урок був коротший, а перерва – довшою». Їх уявлення про хорошого учня пов'язані з навчанням і поведінкою. Так, учениця 3 класу, Ірина В. зазначила, що «хороший учень це той, який гарно відповідає, гарно пише і слухняний, а поганий – має погану поведінку і погані оцінки». Частина дітей, при негативному оцінюванні їхньої роботи часто відмовляються виконувати завдання або відразу переключаються на гру. Тобто, уявлення дитини про добре виконану роботу і позитивну оцінку – заміщується уявленням про труднощі і невдачі. Постійне очікування неприємностей провокує пасивність учня і гальмує інтерес до навчання. Водночас з'ясовано, що позитивна оцінка – стимулює діяльність учня.

Узагальнюючи отримані результати, можна стверджувати, що навчально-пізнавальні мотиви молодших школярів із ЗПР нестійкі і ситуативні, спрямовані на зовнішню сторону навчальної ситуації або ж на сам процес перебування у школі (статус учня). Ці мотиви як швидко виникають так і швидко згасають, погано усвідомлюються дитиною. Вони базуються на цікавому, яскравому, новому матеріалі, що обумовлено поверховим характером потреб і інтересів. В основному, діяльність дітей мотивується вузькими соціальними мотивами («мама зрадіє», «вчитель сказав», «щоб у класі наді мною не сміялися»), мотивами уникнення неприємностей («щоб не отримати погану оцінку, бо будуть лаяти», «тато буде незадоволений»), ігровими мотивами («до завдання є красивий малюнок», «завдання про

© НЕПМАПО

казкових героїв») тощо. Ігрова мотивація залишається домінуючою у більшості дітей початкових класів (учні швидко втрачають інтерес до навчальної діяльності і відволікаються на гру і, як правило, не завжди намагаються завершити розпочату роботу).

Одним з головних критеріїв визначення ієрархії мотивів у навчальній діяльності є ставлення учнів до навчальної діяльності. Якщо у дитини превалює інтерес до засобу, процесу чи результату здобування знань, то можна говорити про домінантність навчального мотиву, якщо ж ставлення до навчання не супроводжується пізнавальними цілями, то й домінуючими виявляються мотиви, не пов'язані з навчанням.

Розглянемо дані, отримані в ході проведення експериментальної методики з молодшими школярами, які мають нормативний психічний розвиток.

© ISE NAES

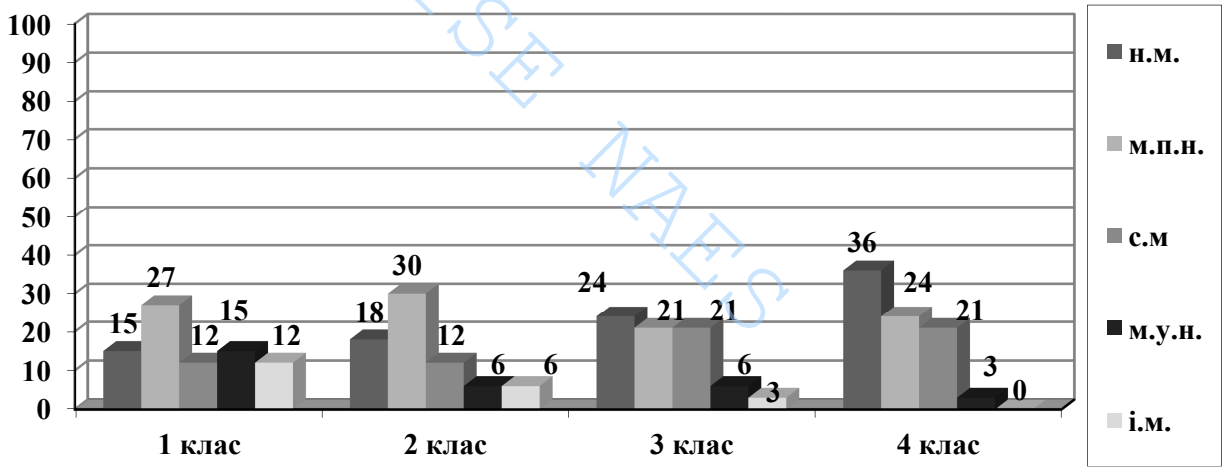


Рис. 4.1.2. **Домінування мотивів у навчальній діяльності у молодших школярів з НР**

Н.м – мотив, пов'язаний із змістом навчання, м.п.н – мотив пов'язаний з процесом навчання, с.м. – соціальний мотив, м.у.н. – мотив уникнення невдач, і.м. – ігровий мотив.

Так, було з'ясовано, що на найнижчому щаблі у структурі мотивації навчальної діяльності у молодших школярів з нормативним психічним розвитком знаходиться ігрова (в основному, це діти першого та кілька учнів другого класів). За отриманими даними можна свідчити, що мотиви цих дітей

обмежені ігровими інтересами, навчальна діяльність сприймається на тлі шкільних перерв та цікавих уроків (малювання, фізкультура). Навчально-пізнавальні мотиви виявляються ситуативними як реакція на цікаву нову інформацію, які швидко з'являються, однак, так же швидко і згасають.

Мотив уникнення неприємностей займає наступний щабель після ігрового. Домінування цього мотиву говорить про незрілість у молодших школярів мотиваційних установок, короткочасність інтересу до навчальної діяльності, недостатню сформованість навчальних потреб (більшість учнів 1-х класів). Було встановлено, що мотивація, яка спонукає таких дітей до навчальної діяльності полягає у тому «щоб не отримати погану оцінку», «більше подобаються завдання, які я можу виконати, щоб отримати похвалу», «мама буде лаяти, якщо я не буду вчитися» тощо

Більше 20% учнів початкових класів продемонстрували мотиви пов'язані з різноманітними соціальними взаємодіями школяра з іншими людьми, зокрема, мотив спілкування у класі з іншими учнями та широкі соціальні мотиви, наприклад, «хочу мати хорошу роботу в майбутньому», «хочу гарно вчитися, щоб бути розумним і все знати», потребою відзначитися у колективі однолітків тощо. Однак, з них, частина дітей має вузькі соціальні мотиви «батьки зрадіють», «щоб вчитель до мене добре ставився», «щоб у класі наді мною не сміялися» та ситуативні мотиви, які залежать навчального предмету, етапу навчання і конкретного змісту (математика, природознавство, малювання, фізкультура тощо).

У дітей третього-четвертого класів також спостерігаються ситуативні мотиви, однак вони вже пов'язані з необхідністю продемонструвати власні знання та вміння у конкретній ситуації, наприклад, на самостійній чи контрольній роботі, тоді як у першокласників, ситуативні мотиви пов'язані з мотивами-стимулами (одержати похвалу, нагороду, уникнути невдачі чи покарання). Поряд з цим, до 4 класу у молодших школярів починає домінувати навчальна мотивація пов'язана з пізнавальною потребою,

© ІСНІ НАПН

критеріями якої стають інтерес до здобуття знань, наявність внутрішнього контролю, бажання розв'язувати важчі завдання, долати труднощі тощо.

З'ясовано, що у молодших школярів з нормативним психічним розвитком мотив, пов'язаний з процесом навчання, займає стійку позицію на всіх етапах початкової школи (див. рис. 4.2.). Це визначається у потребі ходити до школи, включитися в нову, більш дорослу діяльність, мати статус школяра тощо. Інтерес до того чи іншого предмету визначається успіхами дитини у розв'язанні навчальних проблем, тобто, учні визначають для себе цікавими ті предмети на яких вони отримують гарні оцінки. Саме ж навчання виступає засобом досягнення власної мети поза межами навчальної діяльності (наприклад, потреба у самоствердженні).

До 4 класу навчальний мотив пов'язаний із процесом навчання здає позицію першості навчально-пізнавальним мотивам, що свідчить про орієнтацію школярів на оволодіння новими знаннями, появу інтересу до нової цікавої інформації, дедуктивних висновків, бажання до засвоєння теоретичних знань тощо, а інші мотиви – до 4 класу поступово втрачають свою актуальність і стають другорядними.

З метою виявлення особливостей мотиваційного компоненту у навчанні у молодших школярів було використано ще три методики: методика визначення навчальної мотивації за М. Матюхіною, методика оцінки рівня шкільної мотивації Н. Лускановой та розроблена авторська методика діагностики навчальної мотивації молодших школярів із ЗПР. У дослідженні брали участь молодші школярі із затримкою психічного розвитку і молодші школярі з нормальним психічним розвитком.

Методика визначення навчальної мотивації за М. Матюхіною.

Аналіз отриманих даних дозволив розширити дані про особливості мотиваційного компоненту саморегуляції у молодших школярів досліджуваних категорій у навчальній діяльності, а саме: з'ясувати рівень навчально-пізнавальних мотивів (мотиви пов'язані зі змістом навчання,

© ІСНІ НАПН

мотиви пов'язані з процесом навчання), мотивів уникнення неприємностей, ігрових мотивів та соціальних мотивів, які закладені в навчальній діяльності.

Отримані результати, які були отримані в ході дослідження представлені у таблицях 4.1.2. та 4.1.3.

Таблиця 4.1.2.

Домінування мотивів у навчальній діяльності у молодших школярів із ЗПР та НР

Мотиви		Кількість учнів у %	
		ЗПР	НР
навчально-пізнавальні мотиви	мотиви пов'язані зі змістом навчання	2,7	31,8
	мотиви пов'язані з процесом навчання	9,3	37,5
соціальні мотиви		9,3	9,6
мотиви уникнення неприємностей		28,7	14,4
ігрові мотиви		50	6,7

Таблиця 4.1.3.

Реально діючі мотиви дітей із ЗПР та НР 1-4 класів

Мотиви		Кількість учнів у %							
		ЗПР				НР			
Класи		1	2	3	4	1	2	3	4
н.п.	н.м.	0	0	3,7	7,4	14,8	29,2	32	39,3
	н.п.н	2	10,3	11,1	11,1	29,6	25	40	39,3
с.м.		4	17,2	11,1	18,5	7,4	8,4	12	14,2
м.у.н.		20	24,2	29,7	40,7	14,8	20,8	12	3,6
і.м.		74	48,3	44,4	22,3	33,4	16,6	4	3,6

Н-п. – навчально-пізнавальні (н.м. – навчальні мотиви, пов'язані зі змістом навчання, м.п.н. – мотиви пов'язані з процесом навчання), с.м. – соціальні мотиви, що закладені в навчальній діяльності, м.у.н – мотиви уникнення неприємностей, і.м. – ігровий мотив.

У ході діагностики було з'ясовано, що у 74% дітей із ЗПР 1 класу навчальна мотивація відсутня. До 4 класу навчальна мотивація зростає (виявлено: 3 клас – у 3,7 % учнів, 4 – у 7,4% учнів). Однак, для більшості молодших школярів із ЗПР першого класу домінуючими є ігрові та мотиви уникнення невдач («Хочу, щоб товариші завжди грали зі мною на перервах»,

© ІСЕ НАПН

«Хочу, щоб уроки були у вигляді гри», «Не хочу, щоб мене лаяли батьки і учителі», «Не хочу виконувати складне завдання, щоб не отримати погану оцінку» тощо). У виборі дітей другого та третього класів переважали ігрові мотиви, мотиви уникнення невдач та вузькі соціальні (прагнення отримати схвалення з боку інших людей).

Чисельність учнів із ЗПР з переважно соціальними мотивами до 3-4 класу збільшується, поряд з цим до кінця початкової школи спостерігається тенденція до домінування мотивів уникнення невдач / похвали («щоб не лаяли батьки», «бажання отримати похвалу вчителя»), а також зовнішньої соціальної мотивації («примушують батьки»).

На відміну від молодших школярів із ЗПР, у їх однолітків з нормативним розвитком до 4 класу зростає чисельність учнів із позитивним ставленням до навчання і зменшується чисельність учнів з домінуючими мотивами уникнення невдач та ігровими (до 3,6% дітей), тобто переважає навчальна мотивація, збільшується рівень усвідомленості та осмисленості навчання.

Спостерігається збільшення до 4 класу кількості учнів з НР позитивним ставленням до навчання і зменшення чисельності учнів з домінуючими мотивами уникнення невдач та ігровими (до 3,6% дітей). Першу щаблю у ієрархії мотивів займають навчальні мотиви та мотиви пов’язані з процесом навчання, які характеризують пізнавальний інтерес. Тобто, динаміка навчально-пізнавальних мотивів у учнів від 1 до 4 класу (навчальний мотив: учні із ЗПР – від 0% до 7,4%, учні з НР – від 14,8% до 39,3%; мотив пов’язаний з процесом навчання: учні із ЗПР – від 2% до 11,1%, учні з НР – від 29,6% до 39,3%) виявляється в тому, що на початку навчання у школярів превалює інтерес до зовнішнього боку перебування в школі (сидіння за партою, носіння форми, портфеля тощо), а потім виникає інтерес до перших результатів навчальної праці.

Поряд з цим було виявлено, що майже у 20% учнів обох категорій одними з головних мотивів, що спонукають навчальну діяльність

© ІСНЕ НАПН

залишаються мотив уникнення невдач та вузький соціальний мотив (різниця у середньому балі показника між дітьми із ЗПР і НР незначна). Домінування мотиву уникнення невдач вказує на несформованість пізнавальної, пошукової мотивації, орієнтацію на процес, а не на зміст навчання, недостатньо розвинений інтерес до знань, що надає негативного забарвлення навчальній діяльності. Переважання вузьких соціальних мотивів обумовлено орієнтацією дітей на позаучбову діяльність. Таким учням, у процесі навчання подобається спілкуватися з друзями, учителями, відчувати себе школярем, мати відповідні шкільні атрибути. Пізнавальні ж мотиви мають низький рівень розвитку, сам процес навчання діти пов'язують з гарними оцінками, похвалою, взаємодією з однолітками тощо, тобто переважає зовнішня мотивація.

Отже, аналізуючи результати виконання методики можна стверджувати про несформованість навчальної мотивації у молодших школярів із ЗПР та частини учнів з НР і домінування у них другорядних мотивів у процесі навчання.

Для більш розширеного уявлення про сформованість навчальної мотивації у молодших школярів ми використали додаткову методику – *методику оцінки рівня шкільної мотивації Н. Лусканової.* Зміст даної методики дозволяє виявити наявність у дитини мотиву навчання, вміння виконувати всі вимоги, що пред'являються школою, рівень активності у відборі і запам'ятовуванні необхідної навчальної інформації. Оцінка рівня шкільної мотивації у учнів початкових класів включала дві серії: 1) аналіз дитячих малюнків на шкільну тему; 2) коротка анкета, яка складалася з десяти тверджень, що відбивають відношення дітей до навчання.

Малюнки оцінювалися за наступними критеріями:

- відповідність заданій темі;
- відповідність елементів малюнка заданій темі;
- динаміка зображення;
- розмір малюнка та розташування його елементів;
- закінченість малюнка.

© ISE NAES

Розглянемо отримані результати. Аналіз даних засвідчив, що у 65,7% учнів з НР молодших класів малюнок відповідав заданій темі, в основному ці діти намалювали школу, вчителя, шкільний майданчик. Серед них були учні, які під час малювання будівлі школи розповіли, що люблять писати букви та цифри, однак відобразити їх на малюнках відмовилися. Водночас, не всі елементи малюнків були пов'язані з шкільним навчанням. Багато дітей, поряд з будинком школи малювали різних звірів, зброю, квіти, веселку тощо. Діти 1-2 класів намагалися заповнити весь аркуш малюнком, додаючи різні елементи, які не стосувалися теми, хоча побічно вони пов'язані зі школою або є присутніми в школі (кролик є в шкільному куточку живої природи, на вікнах квіти, є шкільний автомобіль). У малюнках учнів 3-4 класів було менше невідповідних елементів.

Аналіз малюнків виконаних школярами із ЗПР вказує, що лише 28,7% учнів дотрималися заданої теми, однак у їхніх малюнках бракувало необхідних елементів (наприклад: вікон, дверей, даху на будівлі школи; пустий квадрат замість парти тощо). Декілька дітей схематично намалювали особу вчителя, однак, як слідує з пояснень дітей («ця вчителька дуже добра», «я її люблю, вона не кричить» тощо), тобто, особу вчителя вони не пов'язують із здобуттям знань. Частина дітей розташували будинок школи внизу аркуша, залишивши іншу частину аркуша пустою, що свідчить про незначну роль школи і навчання у житті дитини. Інші діти, поряд з будівлею школи малювали різні предмети, які не пов'язані з шкільним життям (наприклад, «спідницю мами», «тата на дивані», «літак і небо»), тобто елементи малюнка не відповідали заданій темі. Були й такі учні, які не закінчивши працювати над малюнком – здали роботи незавершеними, пояснюючи тим, що «мені вже набридло малювати», «я вже хочу погратися чимось іншим», «скоро перерва, треба встигнути скласти олівці» тощо. 42,5% молодших школярів із ЗПР взагалі не дотримувалися заданої теми малюнка і малювали предмети, які не пов'язані зі школою (сонечко, собака, автомобіль, дерево тощо). Вони пояснили це тим, що хочуть малювати те, що їм подобається («хочу малювати

© ІСНЕ НАПН

собаку, бо в мене дома є собака», «мені подобаються автомобілі, от я й малюю», «хочу малювати сонечко і сердечка, а школу не хочу»). Тобто, малюнки цих дітей взагалі не відповідали заданій темі.

Проаналізуємо малюнки за критеріями «розмір малюнка та розташування його елементів», «закінченість малюнка», «динаміка зображення».

Згідно методики, деталі малюнка символізують те, наскільки добре дитина орієнтується у житті і, в якій мірі вона цікавиться дійсністю, оточуючим середовищем. У більшості молодших школярів із ЗПР будівля школи мала не всі деталі: відсутність дверей, відсутність вікон або їх схематичне зображення, дах, позначений горизонтальною лінією, що сполучає стіни, відсутність лінії землі, розташування школи у нижній частині аркуша тощо. Аналіз отриманих даних свідчить про те, що більшість дітей почувають себе у школі незатишно, вороже налаштовані до самого процесу навчання, спостерігається слабкий контакт з реальністю (малюнок розміщений внизу); недоступність, замкнутість, відчуженість, небажання контактувати з іншими (відсутність дверей, вікон). Як свідчить динаміка зображення, відсутність істотних деталей у малюнку дитини, які повторюються на протязі усіх разів, коли дитина виконує це завдання, вказує на інтелектуальний недорозвиток, емоційні порушення, загальмованість мислення, відсутність емоцій. Зменшення темпу і продуктивності по ходу виконання завдання, підпис на пустому квадраті – «школа» (щоб завершити швидше роботу) свідчить про швидке виснаження та постійну потребу у допомозі, підтримці.

Малюнки які не відповідали заданій шкільній темі (дерево, тварина, авто тощо) свідчать про імпульсивність дитини, її низьку соціалізацію, порушення пізнавальних процесів, порушення мислення, розлади емоційно-вольової сфери, несформованість мотивації навчання.

Таким чином, узагальнюючи отримані дані можна стверджувати, що у 28,7% дітей мотиви мають ігровий окрас і не пов’язані з навчанням. У деяких учнів виявлено мотиви до процесу навчання (подобається ходити до школи,

© ІСНЕ НАПН

носити портфель, грати на перервах) або особи вчителя, однак не до змісту навчання, що свідчить про їх зовнішній характер. У решти дітей навчальна мотивація не сформована, вони не адаптувалися до школи, до необхідності певний термін знаходитися на уроках. У малюнках на шкільну тему такі діти зображують ігрові сюжети, які навіть побічно не пов'язані зі школою. Однак, слід відзначити, що більшість молодших школярів позитивно відносяться до школи.

Визначення особливостей навчальної мотивації (авторська методика, розроблена на підходах Д. Ельконіна, J. Guilford, K. Franck).

Для вивчення структури навчальної мотивації школярів ми розробили власну методику, яка складається з завдань, що різняться за складністю та характером діяльності (ігрова, навчальна) і бланка з переліком суджень, які пояснюють позицію учня щодо причини вибору того чи іншого завдання. Дана методика, на нашу думку, дозволяє більш диференційовано підійти до вивчення структури мотивації і виявити найбільш значимі мотиви навчання школярів із ЗПР. У структурі мотивації ми визначили такі компоненти: постановка мети, результативна мотиваційна тенденція, утворення наміру, ініціація дії, оцінювання співвідношення отриманого результату і мети. Основними мотивами навчання постали: навчально-пізнавальні (зміст і процес навчання), мотиви досягнення успіху, мотиви отримати гарну оцінку, уникнення невдачі (похвали), ігрові мотиви.

Для з'ясування структури мотивації учням було запропоновано виконати завдання за вибором, які різняться за складністю та видом діяльності. У якості експериментального матеріалу було обрано ігрові та навчальні завдання. У ігрових завданнях учням пропонували визначити раціональний хід виконання, що обумовлено вміннями самостійно ставити загальну мету і визначати проміжні цілі. Навчальні завдання поділялися на репродуктивні (виконання завдання знайомої структури за зразком) і творчі й були спрямовані на з'ясування вмінь слідувати заданій меті (завдання за зразком) і вмінь самостійного цілепокладання (творче).

© ІСНЕ НАПН

Перед виконанням завдання кожен учень отримував бланк з переліком суджень, які пояснювали позицію учня щодо причини вибору того чи іншого завдання. Кожне судження відносилося до певної групи мотивів: внутрішні (навчальні); зовнішні (отримати гарну оцінку, страх покарання), мотиви уникнення невдачі (бажання похвали) та ігрові. Учневі пропонувалося здійснити вибір тих тверджень з поданого переліку, які, на його думку, найбільше характеризують вибір завдання. Обрані мотиви свідчили про їх домінування у навчальній діяльності.

Інтерпретація отриманих результатів.

За результатами дослідження щодо позиції учня до вибору завдання було з'ясовано домінуючі мотиви навчання (табл. 4.1.4.).

Таблиця 4.1.4.

Порівняльні дані домінування мотивів у навчальній діяльності школярів із ЗПР і НР

Мотиви	Домінування мотивів у % (за вибором тверджень)	
	Учні із ЗПР	Учні з НР
Внутрішні	**7,4 %**	**22,2 %**
Зовнішні	**29,6 %**	**42,3 %**
Ігрові	**31,5 %**	**18,2 %**
Уникнення невдач (похвали)	**31,5 %**	**17,3%**

© ISE MAES

Аналіз результатів свідчить, що домінуючими мотивами в навчанні у молодших школярів із ЗПР виступають ігрові мотиви (31,5 % учнів) і мотиви уникнення невдачі та похвали – 31,5 % дітей. Мотиви пов'язані із зовнішніми стимулами до навчання (атрибути навчання, відношення до вчителя, однолітків тощо) – спостерігаються у 29,6 % учнів, навчальні мотиви займають найнижчий рівень (виявлено у 7,4 % дітей).

У учнів з нормативним психічним розвитком навчальні мотиви наявні у 22,2 % дітей, зовнішні – у 42,3 % учнів. Орієнтовно на одному рівні знаходяться ігрові мотиви (18,2 % учнів) і мотиви уникнення невдач (отримання похвали) – 17, 3 % дітей.

Отримані дані можна інтерпретувати наступним чином: учні, які виявляють навчальні, пізнавальні мотиви, прагнуть успішно виконати завдання, дотримуються навчальних вимог, що пред'являються. Учні із зовнішньою мотивацією до школи мають позитивне ставлення до навчання, однак школа приваблює дітей позаучбовою діяльністю. Ці діти у процесі навчання перевагу надають спілкуванню з друзями, з учителями, їм подобається мати статус учня, відповідні шкільні атрибути, однак навчально-пізнавальні мотиви у них сформовані менше і сам процес навчання їх мало захоплює. Домінування мотивів уникнення невдач і ігрових у навчальній діяльності свідчить про несформованість навчальної мотивації: діти негативно ставляться до навчання, школи, зазнають значних труднощів під час засвоєння знань, відволікаються на сторонні справи на уроках, надають перевагу ігровим завданням, часто мають проблеми у спілкуванні з однокласниками, взаєминах з учителем тощо.

Другий етап методики передбачав власне розв'язання обраного завдання.

Розглянемо приклади виконання різних типів завдань.

Ігрове завдання «Два будиночки» (адаптація завдання за Д. Ельконіним). Мета: з'ясувати сформованість навчальної мотивації.

Діти отримували аркуш зі схематичним малюнком двох будиночків: один будинок мав плоский дах, другий – загострений. Експериментатор надавав інструкцію: «Розгляньте будиночки. У будиночку, який має плоский дах, діти навчаються писати, читати, рахувати, у другому будиночку, з гострим дахом, – діти розважаються, малюють, співають, ходять на прогулянки, граються. Кожен з вас повинен зафарбувати той будиночок, до якого б хотілося завітати, який подобається найбільше».

Виконання завдань оцінювалося в балах: 1 бал – нічого не намальовано або не визначено, який будинок обрано; 2 бали – розфарбований будиночок з гострим дахом (ігрова мотивація); 3 бали – розфарбований будиночок з плоским дахом (навчальна мотивація).

© ІСЕ НАПН

У ході аналізу виконання завдання було з'ясовано, що більшість дітей із ЗПР обрали будиночок з гострим дахом 37,9 % учнів, розфарбували будиночок з плоским дахом – 18,6% дітей і 9,3 % школярів не дотрималися інструкції взагалі (не розфарбували жодного будиночка) і малювали інші об'єкти (сонечко, квіточку, тварин тощо). Серед учнів з нормативним розвитком: 7,6 % школярів розфарбували будиночок з плоским дахом, 12,6 % дітей – будиночок із гострим дахом, дітей, які не виконали інструкцію не виявлено.

Отримані дані свідчать, що 65,8 % учнів із ЗПР неадекватно сприймають конкретну ситуацію, не вміють аналізувати завдання, через низький рівень розвитку психічних процесів сприймання вимог відбувається поступово. Інтерес цих дітей до завдання обмежується у основному обстановкою дослідження, до виконання завдань вони переходить тільки після додаткових спонукань, у процесі роботи часто відволікаються, спостерігається ігровий мотив щодо виконання. Тобто, навчальна мотивація не сформована, діти залишаються у колі ігрових інтересів, навчальна діяльність сприймається як можливість погратися з однолітками. Для порівняння, кількість учнів з НР, які обрали ігрове завдання становить 20,2 %.

Навчальні завдання (за зразком, творче). Критеріями оцінювання завдань виступали: аналіз завдання, утворення наміру, визначення способу виконання (результативна мотиваційна тенденція); постановка мети; ініціація дії; визначення дії та її виконання.

Приклад виконання завдання за зразком.

Завдання. Розкодуй слова: р1а; пі2л; при5; мі100к; 100ляр; г1а. Запиши отримане слово.

Зразок: р1а – родина.

Інструкція: «Розгляньте закодовані слова. Щоб їх розкодувати, потрібно кожну цифру записати словом і написати його на місці цифри біля тих літер, які вже є. Запишіть слова, які утворилися і прочитайте їх».

© ІСНЕ НАЕС

Примітка. Дітям перших класів пропонувалися слова з числами в межах 10.

Проаналізуємо отримані результати. Завдання за зразком вибрали 26,8 % молодших школярів із ЗПР та 56,7 % учнів з нормативним розвитком. У ході дослідження було з'ясовано, що більшість учнів із ЗПР пояснюючи причину вибору завдання частіше відбивали зовнішні чинники («хочу отримати гарну оцінку», «щоб похвалили», «щоб не сварили», «тому, що так потрібно»). Водночас, у молодших школярів з нормативним розвитком, простежувалося усвідомлення свого вибору («цікаве завдання», «впевнений, що виконаю завдання на відмінно», «подобається цей предмет», «чим більше я буду знати, тим буду розумнішим» тощо). Частина дітей із ЗПР розглянули зразок і не повертаючись до інструкції почали виконувати завдання, не аналізуючи його. Часто через фрагментарне сприймання вимог спотворювалася ініціація дії (визначалися неправильні дії), діти мету формулювали так: «бо треба зробити», «вчитель сказав», тобто постановки мети не відбувалося. Мета, яку визначив учитель, сприймалася частково, відповідно, не правильно визначався конкретний спосіб виконання. Під час практичного впровадження діти не завжди поверталися до зразка, тому розкодування слів відбувалося не вірно, наприклад, із кодівки «мі100к» діти утворили такі слова: «стоміст», «сток», «стомік», «міксто», «місто» тощо. Недостатня усвідомленість мотивів до навчання і їхня різнобічність, виявляється і у наявності зовнішніх та ігрових мотивів на одному щаблі по значущості з мотивами навчання. З одного боку, дітей приваблюють цікаві навчальні завдання, однак, з іншого, – поява труднощів анулює навчальний інтерес і діти полишають виконання й переходять до іншого завдання або відволікаються на гру.

Молодші школярі з нормативним розвитком досить відповідально поставилися до завдання. Більшість дітей уважно слухали завдання, потім спробували розкодувати декілька слів орієнтуючись на зразок і тільки після того, як з'ясували конкретний спосіб виконання, почали розв'язувати інші

© ISE NAES

кодівки. Тобто, тільки після аналізу завдання відбувається ініціація дії, визначається раціональний спосіб та конкретні дії, які і впроваджуються практично.

Виконання творчого завдання.

Адаптована методика «Створення картинки» (Kate Franck).

Кожен учень отримував аркуш білого паперу і форму трикутника чи квадрата. Дітям пропонували розмістити форму у будь-якій частині аркуша і за допомогою олівця домалювати навколо довільні форми, предмети чи зображення, щоб вийшов малюнок. Основна вимога полягала в тому, щоб у створеному малюнку дана форма була невід'ємною частиною сужету. Після виконаної роботи діти повинні були дати назву своєму малюнку.

Дане завдання обрали 7,4 % учнів із ЗПР. Аналіз робіт свідчить, що частина дітей не усвідомили вимоги та зміст завдання, частково проаналізували його, після чого перейшли до виконання. Не могли дати відповідь стосовно мети завдання та задуму майбутнього малюнка. Діяли хаотично, перекладаючи форму з однієї частини аркуша в іншу. Інтерес, який з'являвся у дітей на початку роботи був обумовлений зовнішніми чинниками (бажанням погратися формою, помалювати олівцем). Зображення, які створювали діти були відокремлені від форми (наприклад: Сніжана Б., у лівій частині аркуша розмістила трикутник, а посередині намалювала відро. Назвала картину «Літо»). Деякі учні малювали біля форми довільні лінії, зображення тварин, авто, людей, які не утворювали сюжет малюнка. Ще одним утрудненням для дітей було дати назву малюнку. Одні учні говорили, що назви не буде, інші – називали будь-яким словом, не пов'язаним ні з яким елементом зображенням, деякі діти, прив'язували назву до конкретного елемента малюнка. Тобто, у цих дітей навчання обумовлене ігровими чи зовнішніми мотивами. Через нерозуміння вимог завдання, невміння ставити мету, визначати задум роботи, реалізація практичних дій здійснювалася хаотично, необдумано.

© ІСНЕ НАПН

Водночас, були й такі діти, які вислухавши вимоги завдання, замислювалися над малюнком, робили деякі проби з формою і, розмістивши остаточно форму на аркуші, переходили до малювання. Однак, слід зазначити, що вигаданий сюжет був або занадто легким або частково поєднувався з формою. Наприклад, Володимир С., 4 клас: внизу до чотирикутника домалював два кола, а вгорі – квадрат і повідомив, що це авто; Галина К., 3 клас: розмістила трикутник посередині аркуша, поряд намалювала струмок і галявинку з квітами. Внизу аркуша схематично зобразила людину. Назвала малюнок «Тато йде на рибалку». На запитання, що собою являє трикутник, дівчинка відповіла, що це гора.

Аналіз виконаних робіт, дозволяє свідчити, що у цих дітей інтерес до навчання має зовнішній характер, навчальна мотивація сформована на низькому рівні і обумовлена процесом навчання у школі, особою вчителя або уподобанням конкретного предмету («вибрала це завдання, бо люблю уроки малювання»). Невміння ставити конкретну мету, формулювати проміжні цілі, часткове планування роботи, реалізація необдуманого способу виконання, призводить до появи помилок, зіскакування на хибні дії, не відповідність виконаної роботи до вимог завдання.

Серед учнів з нормативним розвитком творчому завданню надали перевагу 23,1 % початківців. На відміну від школярів із ЗПР, ці діти усвідомлювали складність завдання, хоча, декілька першокласників і співвіднесли його з уроками малювання. У більшості дітей, утворені сюжети ув’язувалися з назвою і вибраною формою, що свідчить про вміння аналізувати завдання, ставити мету та діяти за визначеними вимогами. Інтерес до навчання обумовлений навчально-пізнавальними мотивами («цікаво знайти інше застосування геометричної форми», «цікаво створити щось нове»), тому спостерігалося цілеспрямоване планування завдання, бажання виконати якісно, «примірити» засвоєні знання до нової ситуації.

Отже, аналізуючи виконання учнями завдання, можна свідчити, що у цих дітей домінує мотивація пов’язана зі змістом навчання, на відміну від

© ІСЕ НАЕС

учнів із ЗПР, у яких, мотивація досягнення успіхів у навчанні обумовлена зовнішніми чинниками і не пов'язана з пізнавальними інтересами.

Таким чином, отримані результати всіх експериментальних методик, дозволяють стверджувати, що навчальна мотивація у більшості молодших школярів із ЗПР не сформована. Домінуючими мотивами, що обумовлюють навчання є ігрові та мотиви уникнення невдачі (очікування похвали), які відносяться до екстернальної (зовнішньої) мотивації. На цьому рівні мотивації, діяльність регулюється похвалою, певною винагородою чи загрозою покарання. Тобто, у таких дітей наявна і екстернальна саморегуляція діяльності, оскільки, вона здійснюється під контролем дорослого.

Інший вид зовнішньої мотивації, який притаманний молодшим школярам з нормативним розвитком та дітям із ЗПР характеризується регуляцією діяльності засобами засвоєних правил або вимог (виконання завдань у знайомих ситуаціях, відомим способом тощо). У цьому випадку, дитина діє ніби під впливом внутрішніх бажань, які, однак, мають контролюючий міжособистісний характер (сподобатися вчителю; щоб поважали однолітки). Така мотивація, у більшості випадків, пов'язана з почуттями провини, тривоги, які виникають, коли учень зазнає невдачі і, навпаки, з гордістю за свої дії, коли йому вдається отримати гарну оцінку.

При домінуванні зовнішньої мотивації досягнення успіху, яка має міжособистісний характер і мотивації уникнення невдачі, спостерігається характерна спрямованість на кінцевий результат без опрацювання проміжних цілей, необдуманість вибору засобів досягнення кінцевої мети, згасання інтересу до пізнавальної діяльності.

Навчальна мотивація (внутрішня), у більшій мірі, притаманна молодшим школярам з нормативним психічним розвитком. Характерною ознакою внутрішньої мотивації є прагнення дитини виконати діяльність заради інтересу до неї самої, яке пов'язано з розумінням змісту діяльності, прагненням до постановки та розв'язання складніших навчальних завдань,

© ІСНІ МАЕС

вирішенням творчих завдань і задається мотивами, в основі яких лежить прагнення до задоволення потреб учня у пізнанні, досягненні і саморозвитку.

Тобто, якщо домінуюче становище займають внутрішні (навчально-пізнавальні) мотиви, то робота виконується ретельно, когнітивні компоненти кінцевої мети включають у себе уявлення про послідовність дій, усвідомлення проміжних цілей, при цьому посилюються позитивні емоційні переживання і зростає інтерес до змісту навчальної діяльності.

Узагальнюючи результати дослідження, слід зазначити, що навчальна мотивація у молодших школярів із ЗПР знаходиться на низькому рівні, а у деяких дітей взагалі відсутня. Більшість дітей не аналізують розв'язування завдання, прийняття рішення щодо його розв'язання відбувається неусвідомлено, у деяких випадках – хаотично. Вибір способу виконання завдання залежить від розв'язання попереднього завдання або від добре засвоєного способу. Перетворення способу виконання до нових умов не відбувається і відповідно розв'язання завдання здійснюється невірно. Тобто, намір діяти утворюється спонтанно, неусвідомлено. Спостерігається невміння ставити мету, що призводить до аініціації дії і відповідно, до спотворення вибору способу виконання та його практичного втілення.

Отже, на підставі проведеної діагностики мотиваційного компоненту саморегуляції молодших школярів із ЗПР можна зробити висновок про несформованість у них навчально-пізнавальної мотивації, домінування ігрових мотивів, уникнення неприємностей та зовнішніх мотивів, які задаються різного роду зовнішніми спонуками стосовно навчання.

Структурні компоненти мотивації у молодших школярів із ЗПР не сформовані. Учні можуть сприймати мету, поставлену вчителем, однак інші складові, такі як уявний план відповідних дій і шляхи щодо його здійснення, виявляються відкинутими у силу їх відсутності або не реалізуємості. Несформованість результативної мотиваційної тенденції, неадекватність утворюваних намірів меті завдання, несформованість мисленнєвих уявлень про кінцевий результат діяльності, невміння повторно перевірити дію по

© ІСНЕ НАПН

досягненню кінцевого результату і співвіднести її з метою, негативно позначаються на продуктивності навчальної діяльності.

Діагностика особливостей мотиваційного компоненту саморегуляції у молодших підлітків із ЗПР у навчальній діяльності

Навчальна діяльність обумовлюється системою різноманітних мотивів: основними (внутрішніми – навчально-пізнавальними), які спрямовують діяльності учнів на засвоєння теоретичних знань і другорядними (зовнішніми) – отримання хорошої оцінки, підвищення свого престижу, уникнення неприємностей тощо.

Діагностика мотивів навчання підлітків із ЗПР містила дві методики: методика діагностики спрямованості навчальної мотивації Т. Дубовицької, і модифікованої методики зіткнення мотивів (МЗМ).

Методика діагностики спрямованості навчальної мотивації Т. Дубовицької. Дана методика складається з 20 суджень і запропонованих варіантів відповіді. Свій вибір учні відзначали за допомогою знаків «+» або « – »напроти кожного судження. Обробка результатів проводилася у відповідності з ключем, де «+» означає позитивні відповіді(так; мабуть, вірно), а «–» – негативні (ні; мабуть, не вірно). За кожний збіг з ключем нараховувався один бал. Сумарні показники розшифровувалися наступним чином: (11–20 балів) – домінування внутрішньої мотивації навчання, низькі (0–10) – домінування зовнішньої мотивації. Отримані результати тестування дозволили виявити реально діючі мотиви у навчанні кожного учня (внутрішні: мотиви, пов’язані із змістом навчання та мотиви, пов’язані з процесом навчання; зовнішні: ігрові, отримати гарну оцінку; уникнення труднощів; небажання ризикувати; отримати похвалу).

Аналіз отриманих результатів вказує на те, що для більшої кількості учнів із ЗПР 5-6 класів домінуючою у навчанні залишається зовнішня мотивація, інтерес школярів до навчання з переходом з початкової ланки в

© ІСНЕ НАПН

середню майже не змінюється (така тенденція спостерігається і у ≈ 29% школярів з НР) (табл.4.1.5.)

Таблиця 4.1.5.

Домінуючі мотиви у школярів 5-6 класів у навчальній діяльності (за результатами методики)

Мотиви	Домінування мотивації в навчанні (за вибором відповідей) у %			
	Учні із ЗПР		Учні з НР	
	5 клас	6 клас	5 клас	6 клас
Внутрішні	35,8 %	46,5 %	70,4%	72,4%
Зовнішні	64,2 %	53,5 %	29,6 %	27,6 %

Це пояснюється, з одного боку, змінами умов навчання, більш ускладненими вимогами, зміною «статусу» тощо. З іншого, – не сформованістю мотиваційної готовності до навчання, низьким рівнем інтересу до здобуття знань, неадекватністю уявлень про шкільні вимоги та зміст навчання. Мотиваційна сфера підлітків із ЗПР збіднена, центральне місце займає мотив уникнення, часто спостерігається і мотив непосильної складності завдання («Я не знаю як це завдання зробити?», «Мені це не розв'язати»). На запитання діти дають короткі відповіді, часто відволікаються на зовнішні подразники, просять пояснити як робити, надати зразок або очікують, коли це завдання виконає хтось інший, спостерігаються труднощі при засвоєнні нового матеріалу. Спонукає і направляє навчальну діяльність таких підлітків, як правило, мотив матеріального заохочення або уникнення покарання.

У частини дітей (35,8% учнів 5 класу і 46,5% – 6-го) простежуються навчальні мотиви, проте, вони не є домінуючими. Реально діючими мотивами підлітків із ЗПР у навчальній діяльності виступають мотиви пов'язані з почуттям обов'язку перед батьками, отримання гарної оцінки (виправлення поганої), схвалення з боку вчителів, однокласників тощо.

Отримані результати тестування дозволили виявити реально діючі мотиви школярів з нормативним розвитком у навчанні, це: внутрішні, –

© ІПП НАПН

пов’язані із змістом навчання та з процесом навчання (70,4% учнів 5 класу і 72,4% учнів 6 класу), та зовнішні – отримати гарну оцінку, уникнення труднощів, небажання ризикувати, отримати схвалення однолітків, вчителя (29,6% учнів у 5 класі і 27,6% учнів у 6 класі).

Для більш вичерпного дослідження реально діючих мотивів у навчальній діяльності молодших підлітків із ЗПР була застосована *модифікована методика зіткнення мотивів (МЗМ)*. Зміст цієї методики передбачав моделювання 7 ситуацій зіткнення мотивів, а саме: зіткнення мотиву досягнення і ігрового; зіткнення мотиву досягнення, прагнення працювати самостійно і прагнення отримати допомогу дорослого; зіткнення мотиву досягнення і мотиву отримати гарну оцінку; зіткнення мотиву досягнення і мотиву уникнення труднощів; зіткнення мотиву досягнення і мотиву виконати знайому діяльність; зіткнення мотиву досягнення і небажання ризикувати; зіткнення мотиву досягнення і уникнення навчальної діяльності. Завдання цієї методики були спрямовані на виявлення у молодших підлітків вміння ставити мету завдання, прогнозувати уявний та усвідомлювати реальний результат діяльності, розрізняти міру складності завдання і рівень власних можливостей, аналізувати завдання відповідно до мети тощо.

Аналізу піддавалися результати виконання усіх завдань у 7 ситуаціях. Якщо учень віддавав перевагу навчанню над грою і відпочинком, самостійному виконанню над роботою (не виключалася допомога дорослого), складним і незнайомим завданням над завданнями знайомими і легкими, то це свідчило, що домінуючим є навчальний мотив, прояв мотивації досягнення.

У діагностичному плані, вплив ситуаційних змінних на мотивацію досягнення аналізувався у кожній ситуації. У якості ситуативних змінних, які впливають на силу і якість мотивації досягнення, розглядалася суб’єктивна вірогідність успіху результату діяльності (перспективний аналіз можливих результатів дій) і привабливість розв’язування задач. При цьому з’ясовувалося, яким чином особливості запропонованих учневі задач

© ІСНЕ НАЕС

(складність, різні типи, кількість і якість розв'язування) впливають на характер мотивації досягнення.

Розглянемо отримані результати.

За результатами виконання завдання у першій ситуації (зіткнення мотиву досягнення і ігрового) було виявлено, що у 93,7% підлітків із ЗПР домінує ігровий мотив, покращити роботу виявили бажання лише 6,3% учнів (навчальний мотив). Дітей з нормативним психічним розвитком, у яких переважав навчальний мотив, було 56,5% зайнятися власними справами вирішили 43,5% дітей, що свідчить про низький рівень навчальної мотивації.

У ситуації зіткнення мотиву досягнення, бажання працювати самостійно і прагнення одержати допомогу дорослого, серед молодших підлітків із ЗПР, лише 2 учня (3,5 %) намагалися працювати самостійно і лише тому, що за цю роботу оцінки не буде. Решта дітей, вибрали задачу № 2, при розв'язуванні якої передбачалася допомога вчителя (96,5 % учнів). Серед школярів з нормальним психічним розвитком, 29,1% дітей вибрали задачу № 1, і 70,9% учнів – задачу №2. Тобто, у тих дітей, які намагалися працювати самостійно домінують навчально-пізнавальні мотиви.

Третя ситуація була спрямована на виявлення мотиву досягнення і мотиву одержати гарну оцінку. Отримані результати були наступні: 1 учень із ЗПР 6 класу (1,7 %) вирішив розв'язувати складнішу задачу, ніж попередньо розв'язана (для її розв'язання необхідно було проаналізувати відомий спосіб розв'язування й за необхідності побудувати новий). 98,3% дітей вирішили покращити отриману оцінку на уроці і розпочали розв'язувати задачу №2, спосіб розв'язання якої був відомий (таку задачу діти тільки що розв'язували). Серед молодших підлітків з нормативним розвитком 30,7% учнів пріоритет віддали задачі №1, решта дітей (69,3%) – почали розв'язувати задачу №2, щоб покращити оцінку.

Метою четвертої ситуації було з'ясування мотиву досягнення і мотиву уникнення труднощів. На уроці створювалася навмисна ситуація, у якій учням за декілька хвилин до кінця уроку пропонувалося розв'язати задачу. Як тільки

© ІСНІ НАПН

дзвенів дзвінок на перерву, дітям дозволялося покинути клас, однак тим, хто бажає продовжити роботу – залишитися виконати завдання до кінця. У цій ситуації – по-дзвінку на перерву усі діти із ЗПР покинули клас. Жоден з учнів, не виявив бажання допрацювати над завданням, що свідчить про домінування мотиву уникнення труднощів над навчальним. Серед молодших підлітків з НР 37,1% учнів залишилося щоб довести розпочату задачу до логічного завершення.

П'ята ситуація провокувала зіткнення мотиву досягнення і мотиву виконати знайому діяльність. У результаті розв'язання завдань цієї ситуації було виявлено, що 3,5% учнів із ЗПР спробували розпочали розв'язувати нову задачу, так як за неї оцінка ставитися не буде. 96,5% дітей виявили бажання розв'язати ту задачу, яка подібна до щойно розв'язаної і її спосіб відомий. На відміну від дітей із ЗПР, 38,7% їх однолітків з нормативним розвитком приступили до розв'язування задачі № 2, яка має новий спосіб розв'язування і для того щоб її розв'язати правильно потрібно добре подумати, співставити наявні знання і вміння з розв'язанням нової задачі, що свідчить про домінування навчального мотиву.

Для дослідження мотиву досягнення і небажання ризикувати була передбачена ситуація № 6, у якій дітям надавалися для розв'язання дві задачі, де одна задача була не складна, яку можуть розв'язати усі діти, а друга – складна (щоб її розв'язати потрібно переглянути відомі способи виконання і на основі узагальненого способу визначити новий). У цій ситуації, перевагу складній задачі віддали 3,5% школярів із ЗПР, решта дітей (96,5%), почали розв'язувати ту задачу, спосіб виконання якої був їм відомий і вони були упевнені у правильному розв'язанні. Молодші підлітки з нормативним розвитком показали кращі результати: 37,1% дітей виявили бажання розв'язати складну задачу, однак, 62,9% учнів віддали перевагу не складній задачі, що свідчить про небажання ризикувати.

У сьомій ситуації, необхідно було здійснити вибір між розв'язуванням відомим способом чи різними способами (в умові задачі вимагався лише один

© ІСНЕ НАПН

спосіб розв'язання). Учням пропонувалося, за бажанням, розв'язати цю задачу або одним способом або різними способами (виявлення мотиву досягнення і мотиву уникнення навчальної діяльності). Отримані результати були наступні: після розв'язування запропонованої задачі 93,7% школярів із ЗПР вирішили відпочивати, 6,3% дітей виявили намір розв'язати цю задачу іншим способом. Серед дітей з НР 62,9% учнів прийняли рішення розв'язати цю задачу іншим способом, однак, 37,1% дітей не забажали прикласти зусиль для того, щоб знайти другий спосіб розв'язування. Аналізувався вибір учнів: мотив досягнення (розв'язування задачі іншим способом), мотив уникнення навчальної діяльності – небажання розв'язувати іншим способом, гра, відпочинок тощо.

Аналіз отриманих результатів дозволяє стверджувати про несформованість навчальної мотивації у молодших підлітків із ЗПР, що обумовлює своєрідне відношення до інтелектуальних завдань: діти прагнуть уникнути будь-яких інтелектуальних зусиль; не можуть подолати труднощі (відмова виконувати складне завдання, підміна інтелектуального завдання ближчим, ігровим завданням.); виконують завдання не повністю, а його простішу частину; не зацікавлені у результаті правильного виконання завдання тощо. Найчастіше учні проявляють інтерес до найбільш легких завдань (складні завдання рідко викликають пізнавальний інтерес). Це обумовлюється тим, що для значної частини школярів із ЗПР рівень вимог, що пред'являється школою, виявляється недосяжним як внаслідок індивідуальних особливостей так і зважаючи на слабку сформованість навчальної мотивації (виконуючи завдання діти, зазвичай, керуються близькими мотивами, спрямованими на здійснення окремих операцій і дій, а не метою завданням в цілому, що не сприяє досягненню далеких цілей).

На відміну від них, у молодших підлітків з нормативним психічним розвитком зростає роль внутрішньої стимуляції (власної постановки мети, самостимуляції, навмисної зміни мотивації). У дітей з високою успішністю яскраво виражена мотивація досягнення успіху – бажання добре, правильно

© ISE NAES

виконати завдання, отримати належний результат. І хоча їхня мотивація зазвичай поєднується з мотивом отримання високої оцінки своєї роботи, все ж орієнтує дитину на якість і результативність навчальних дій, незалежно від зовнішньої оцінки, тим самим сприяючи формуванню саморегуляції.

З метою діагностики внутрішньої структури мотивації (результативна мотиваційна тенденція, постановка мети, ініціація дії, визначення способу виконання, співвідношення виконаного і запланованого) аналізу піддавався сам хід виконання розв'язування завдання, пояснення учнем ходу виконання, міра допомоги, обґрунтування учнем взаємозв'язку між отриманим результатом і поставленою метою.

Аналізуючи внутрішню структуру мотивації можна стверджувати про позитивну динаміку її формування у підлітків з нормативним розвитком, порівняно із їх однолітками із ЗПР. Охарактеризувати внутрішню структуру мотивації учнів з НР можна так: результативна мотиваційна тенденція набуває характеру задуму (після аналізу умови завдання діти мисленнєво визначали кінцеву ціль, планували виконання). Утворений намір (план способу виконання, визначення конкретних дій його здійснення) починає реалізовуватися, тобто відбувається перехід між мотивацією і дією – утворення наміру та ініціація дії. Реалізація дії супроводжувалася подоланням перешкод на шляху її здійснення, концентрацією уваги на процесах, пов'язаних з досягненням мети (відбувалася повторна перевірка). Після виконання завдання, учні здійснювали мотиваційний контроль, тобто актуалізували свої уявлення про очікуваний результат і співставляли їх з реальним (поверталися до запланованої мети і визначали міру її досягнення).

У підлітків із ЗПР спостерігалися певні відмінності у структурі мотивації, а саме: на етапі, що передує утворенню наміру (у процесі мотивації), учні не аналізували способи досягнення мети, не співвідносили їх з уявним результатом і з тими діями, за допомогою яких визначений спосіб повинен бути реалізований. Відповідно, не відбувалося уявного співставлення визначених дій з альтернативними і можливостями їх здійснення, що б

© ІСЕ НАПН

дозволяло зробити висновок на користь дії або відмови від неї (результативна мотиваційна тенденція). Тобто, спосіб виконання визначався необдумано, у першу чергу, увагу учнів привертали знайомі способи розв'язування або ті, які були реалізовані у попередніх завданнях. На другому етапі (ініціація дії), часто з'являлися труднощі через невміння планувати виконання (утворення наміру), тому визначена дія не завжди була реалізована у повній мірі. У багатьох дітей прийняття рішення про ініціацію дії затягувалося у часі через те, що вони не відразу починали втілювати її практично, відволікалися на зовнішні подразники або взагалі полишали роботу. Однак, навіть після досягнення наміченої мети, коли учні завершували роботу, то ретроспективна оцінка виконаних дій не відбувалася. Поряд з цим, слід відзначити і несформованість у учнів із ЗПР 5-6 класів мотиваційного контролю: не відбувався ні контроль над задумом (після утворення наміру і до початку дії), ні контроль за управлінням ходу дії.

Таким чином, проведене експериментальне дослідження дозволяє стверджувати про несформованість навчальної мотивації у школярів із ЗПР, недорозвиток внутрішніх її компонентів (спостерігаються специфічні особливості під час постановки загальної мети та визначення проміжних цілей, низький рівень регулятивного аспекту мотивації).

Результати експериментального дослідження мотиваційного компоненту саморегуляції дозволили зробити висновок про реально діючі мотиви у навчальній діяльності школярів із ЗПР. У більшості молодших школярів із ЗПР домінуючими виступають ігрові мотиви, мотиви отримати гарну оцінку, уникнення труднощів, мотиви похвали, у учнів підліткового віку – мотиви небажання ризикувати, отримати гарну оцінку, уникнення труднощів, отримати схвалення однолітків. У деяких дітей виявлено навчально-пізнавальні мотиви та мотиви пов'язані з процесом навчання, однак, таких дітей значно менше.

© ІСНЕ НАПН

Подальше дослідження саморегуляції передбачає виявлення особливостей її операційного компоненту у школярів із ЗПР у навчальній діяльності.

4.2. Особливості операційного компоненту саморегуляції навчальної діяльності у школярів із затримкою психічного розвитку

Проведений теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури з теми дослідження підтверджує положення про те, що за рівнем пізнавальної активності, уміннями здійснювати самоконтроль і саморегуляцію у процесі інтелектуальної діяльності, діти із затримкою психічного розвитку значно відрізняються від своїх однолітків з нормативним інтелектом. У ході експериментальної діагностики мотиваційного компоненту саморегуляції навчальної діяльності школярів із ЗПР було з'ясовано, що несформованість навчальної мотивації, порушення цілеспрямованості мисленнєвої діяльності, низький рівень мотиваційного контролю призводить до значних утруднень під час оволодіння теоретичними знаннями і негативно відбивається на реалізації операційного компоненту саморегуляції, коли пізнавальна задача вимагає попереднього аналізу та синтезу ситуації, визначення спеціальних допоміжних операцій, за допомогою яких вона може бути розв'язана.

Для діагностики операційного компоненту саморегуляції були визначені наступні критерії:

- планування (з'ясування об'єктивних умов, які необхідні для успішної побудови алгоритму діяльності);

- здійснення реальних перетворень у об'єкті дії;

- самоконтроль і самооцінка, на основі яких формуються вміння школяра адекватно оцінювати (відповідно до визначених еталонів), перетворювати і удосконалювати навчальну діяльність.

Таким чином, дослідження операційного компоненту саморегуляції передбачає з'ясування особливостей під час постановки і утримання мети діяльності, самоконтролю за діяльністю (організація власних зусиль,

© ІСНЕ НАПН

підпорядкованих довготривалому часу, визначення способів дій і організація їх поетапної реалізації, вміння їх перебудови в нових умовах) та самооцінки.

Діагностика особливостей операційного компоненту саморегуляції у молодших школярів із ЗПР у навчальній діяльності

З метою діагностики операційного компоненту саморегуляції молодших школярів із ЗПР була використана *експериментальна методика «Нерозв'язна задача».* Дана методика дозволила виявити певні особливості операційного компоненту саморегуляції у молодших школярів досліджуваних категорій в навчальній діяльності, а саме: з'ясувати вміння аналізувати умову завдання, визначати спосіб розв'язання, перевіряти роботу – самоконтроль, та адекватність самооцінки.

Проаналізуємо результати виконання завдань першої серії.

У ході дослідження було виявлено, що 38,9% молодших школярів із ЗПР виконали завдання правильно, хоча і затратили значно більше часу, ніж їх однолітки з нормативним розвитком. 61,1% учнів – не змогли скласти фігуру самостійно, часто зверталися за допомогою. Завдання №2 і №3 виявилися більш складними для дітей. Так, розглянувши запропонований візерунок, більшість учнів із ЗПР виконували завдання за допомогою рухових проб, поєднуючи різні сторони кубиків, без попереднього обмірковування елементів візерунка. Тільки після повторного показу і пояснення експериментатора діти упоралися із завданнями.

Молодші школярі з нормативним психічним розвитком осилили першу серію завдань значно швидше, більшість дітей виконали завдання правильно (75,9% учнів), менша чисельність дітей (24,1%) помилялися у елементах візерунка, неправильно поєднували сторони кубиків, однак, після повторного пояснення (показу), зорієнтувалися в умовах завдання і правильно завершили візерунок.

Завдання другої серії виявилися складними для школярів із ЗПР, особливо для учнів перших і других класів. Отже, 21,3% учнів із виконали

© ІСНЕ НАПН

завдання правильно, однак під час його виконання звертались за допомогою до дорослого. Не змогли самостійно скласти картинку 78,7% учнів, серед них – 46,3% дітей потребували розширеної допомоги експериментатора, а 32,4% учнів взагалі відмовилися від виконання завдання мотивуючи тим, що у них «нічого не вийде». Це свідчить про несформованість просторового мислення, недорозвиток мисленнєвих процесів – аналізу, синтезу, узагальнення, невміння аналізувати зразок та відповідно до нього здійснювати роботу, визначити помилкові дії, долати труднощі по ходу виконання завдання, довести до кінця розв'язання тощо.

Серед дітей з нормативним розвитком 68,2% учнів самостійно виконали завдання дотримуючись зразка, 31,8% дітей – за кожним виконаним рухом, звертались до експериментатора щоб підтвердити правильність дії, просили підказки, повторного пояснення тощо.

Розглянемо результати розв'язування завдання третьої серії експерименту, яке передбачало «нерозв'язну задачу» через невідповідність візерунка і елементів сторін кубиків.

Під час виконання завдання третьої серії, були виявленні наступні результати: 6,9% учнів із ЗПР відразу відмовилися розв'язувати завдання після першої спроби, мотивуючи тим, що «не зможу скласти», «у мене не має таких кубиків». Решта дітей (93,5%) спочатку спробували скласти картинку, поєднували різні сторони кубиків, однак, не склавши жодного елемента візерунка завершували роботу, мотивуючи тим, що «я не можу», «нічого не виходить», «вже надоїло», «я втомився». Частина першокласників після перших спроб розпочинали плакати і розкидати кубики.

Наразі, 94,2% школярів з нормативним розвитком відмовилися виконувати завдання, пояснюючи, що цю картинку неможливо зібрати із запропонованих кубиків через її невідповідність елементам сторін. 5,6% учнів (в основному це були першокласники) зробивши декілька спроб відмовилися виконувати завдання. На прохання пояснити причину відмови, діти

© ІСЕ НАЕС

відповідали «потрібні інші кубики», «у мене не вийде», «вже не хочу», «як можна скласти візерунок, якщо він не може бути складеним».

Інтерпретуючи принцип дій дітей в процесі складання візерунка, їх пояснення, які кубики і чому їм знадобляться для побудови картинки, практичну перевірку правильності припущень, причини відмови, можна стверджувати про несформованість у школярів із ЗПР вмінь аналізувати умову завдання, уявляти майбутній результат у цілому, визначати необхідний спосіб розв'язування, знаходити допущені помилки, звіряти отриманий результат зі зразком. Невміння мисленнєво поділити візерунок на елементи або уявити з елементів цілісну картинку, пояснити свої дії, щоб рухові схеми стали усвідомленими, призводить до відмови виконання часто у різко афективній формі «не можу», «у мене нічого не вийде», «не хочу більше робити». Пояснення дітей, чому ж картинка не складається також свідчать про не сформованість внутрішнього плану дій (невміння мисленнєво аналізувати завдання, запланувати його виконання, уявити кінцевий образ-результат). Діти відповідали, що не вміють збирати кубики або не можуть зібрати потрібну картинку, відповіді були типу: «у мене нічого не вийде». На таку причину вказували більшість учнів із ЗПР та деякі діти з нормативним розвитком. Частина школярів із ЗПР взагалі ніяк не мотивували свою відмову від роботи і не могли пояснити чому завдання не розв'язується.

Водночас, більшість учнів з нормативним розвитком вважали, що причиною нерозв'язання завдання є невідповідність візерунка до елементів кубика, що свідчить про вміння аналізувати завдання, визначати різні способи його виконання, порівнювати образ-результат і отриманий результат. Тобто, ці діти, мають достатній рівень розвитку самоконтролю, здатні до вольових зусиль, при зіткненні з труднощами, намагаються регулювати свою діяльність, шукають нові шляхи вирішення поставлених завдань, самостійні, надають перевагу пошуковим способам виконання завдання.

Отже, на підставі проведеного дослідження можна стверджувати, що основними причинами несформованості операційного компоненту

© ІСНЕ НАЕС

саморегуляції у молодших школярів із ЗПР є: несформованість пізнавальної активності та мотивації в процесі діяльності; недорозвиток вмінь самостійно виконувати контролюючі дії (самоконтроль): аналізувати та планувати виконувану діяльність, визначати потрібний спосіб, виконувати завдання за зразком, виявляти помилки та їх виправляти, перевіряти кінцевий результат відповідно до зразка та уявного образу результату; недорозвиток вольової регуляції дій; несформованість самооцінки.

Для розгорнутого аналізу самоконтролю та самооцінки у молодших школярів із ЗПР ми провели *тест на визначення довільної регуляції діяльності*.

Дослідження проводилося за такими критеріями: повнота прийняття і збереження завдання до кінця роботи; виконання за зразком; визначення допущених помилок і їх виправлення; перевірка роботи вцілому відповідно до поставлених вимог; оцінювання виконаної роботи.

Учням пропонували виконати три завдання на відтворення зображення візерунка: завдання 1 – передбачало виконання роботи за зразком і по покроковій інструкції дорослого; завдання 2 – виконання наполовину самостійно і завдання 3 – самостійно. Кожне завдання оцінювалося окремо. Для оцінювання завдання були визначені критерії: візерунок повністю відповідає заданому (допускається 1 помилка)– 2 бала, візерунок схожий на заданий, але є помилки і пропуски елементів – 1 бал, візерунок не схожий на заданий або завдання не виконано – 0 балів. Результати виконання за трьома завданнями зводилися до суми.

За результатами виконання першого завдання було виявлено, що більшість учнів із ЗПР молодших класів фрагментарно дотримуються вимог, які необхідні для розв'язання завдання. Відповідно, 22,4% дітей виконали завдання правильно або допустили 1 помилку (ці діти набрали 2 бала); дотримались окремих вимог, допустили декілька помилок – 61,2% школярів (1 бал); не враховували вимоги під час виконання і не правильно виконали завдання – 16,4% учнів (ці діти набрали 0 балів).

© ІСНЕ НАПН

Покажемо приклад виконання Марини К., (2 клас), завдання 1: □ + ○ □ – ○ □ – ○ □ + ○ □ – ○ □ + ○ □ – ○ □ + ○ □ – ○ □ + ○ □ – ○.

Як видно з роботи, дівчинка намагалася правильно побудувати візерунок, дотриматися інструкції, однак допустилася помилки, продублювала візерунок □ – ○, замість □ + ○. За цю роботу дівчинка отримала 2 бала, тому що допустилася лише однієї помилки, але вцілому завдання було виконане вірно. Тобто, під час побудови у зошиті візерунка із символів, з опорою на зразок та покрокову інструкцію вчителя, дівчинка врахувала вимоги виконання і намагалася повертатися до них у процесі виконання. Однак, більшість учнів із ЗПР фрагментарно сприйняли вимоги, частково поверталися до зразка, неуважно слухали інструкцію вчителя, частина ж дітей, виконували завдання не звертаючи увагу на зразок, не дослухаючись інструкції вчителя, не враховували вимог завдання взагалі.

Аналіз отриманих даних дозволяє стверджувати, що недорозвиток мисленнєвої діяльності, пам'яті, уваги, недостатній розвиток самоконтролю та навчальної мотивації призводять до труднощів на етапі прийняття і збереження вимог до кінця виконання завдання.

Для порівняння, 66,7% молодших школярів з нормативним розвитком виконали завдання правильно і дотрималися всіх вимог (ці діти набрали 2 бала), 33,3% учнів – допустилися помилки через неуважність, частково поверталися до зразка під час виконання (отримали 1 бал). Школярів, які не виконали завдання, не зверталися до вимог взагалі і не орієнтувалися на покрокову інструкцію вчителя – не було.

Відмінності стану сформованості самоконтролю у дітей із ЗПР спостерігалися і під час побудови візерунка, що виконується наполовину самостійно. У другому завданні експериментатор диктував лише частину візерунка, який необхідно було зобразити (зразок: ○ □ Δ ○ □…). Після цього, учні мали самостійно продовжити цей візерунок до кінця рядка у такому ж порядку.

© ІСЕ НАПН

Розглянемо отримані результати. Розпочинаючи створювати візерунок, 73,1% учнів із ЗПР прийняли не всі вимоги завдання, частково звертали увагу на зразок, не намагалися аналізувати його, майже не звірялися з ним у процесі виконання, не поверталися до зразка і під час перевірки результатів. Ці діти виконали завдання з помилками, візерунок не відповідав зразку, за роботу вони отримали 1 бал. Дітей, які допустили одну помилку було 4,5%. Однак, 22,4% дітей отримали 0 балів. Учні розглянувши перші символи зразка, відразу розпочали переносити їх у зошит, але потім губили вимоги завдання, не орієнтувалися на зразок, писали символи хаотично, не пов'язуючи їх у єдину систему. Тобто, розв'язуючи завдання за зразком діти брали до уваги одиничні вимоги, зразок сприймався не вцілому, а лише його окремі частини.

Отримані дані свідчать, що недорозвиток процесу самоконтролю у дітей із затримкою психічного розвитку спричиняє певні особливості під час виконання завдань: не усвідомлення змісту завдання, розв'язання завдання без попередньої орієнтації в умові, неприйняття всіх вимог, опора на окремі частини зразка. Через невміння повністю сприйняти зразок, усвідомлювати уявний результат, діти спрямовували свою увагу на досягнення окремих дій і операцій.

Водночас, 52,4% молодших школярів з нормативним розвитком, перед початком виконання детально розглянули зразок, після написання частини символів ще раз поверталися до зразка, щоб правильно скласти візерунок у цілому (ці діти отримали 2 бала), однак 44,4% дітей допустилися у виконанні декількох помилок, тому отримали 1 бал. Серед усіх дітей, 3,2% учнів, не змогли правильно виконати завдання, не зверталися до зразка, малювали символи хаотично – отримали 0 балів.

Отже, під час побудови дітьми із ЗПР візерунка, що виконується наполовину самостійно, було виявлено, що зразок не відіграє важливої ролі, недостатньо спрямовує діяльність учнів на всіх етапах – орієнтувальному, виконавчому, контрольному, більшість учнів не співвідносять дії зі зразком на кожному з етапів виконання.

© ІСНЕ НАЕС

Третє завдання, яке передбачало самостійну побудову візерунка за зразком для більшості школярів із ЗПР було складне.

Наприклад, робота Богдана Р., (4 клас): зразок завдання: + ○ – □ ○ ○ + ○ – □…) і виконання: + ○ – ○ □ ○ + ○ – □ □ ○ + ○ – □ + ○ – □ + ○ □.

У результаті дослідження було з'ясовано, що визначення допущених помилок і їх виправлення становить значну складність для дітей із ЗПР. У процесі реалізації завдання 6,7% учнів після створення візерунка із символів намагалися самостійно виправити помилки; 53,3% дітей – помітили окремі помилки і деякі виправили; 40% молодших школярів – не помічали помилок самостійно, у разі підказки вчителя – виправляли окремі з них або не виправляли взагалі.

Наявність невиправлених помилок школярами із ЗПР свідчить про низький рівень сформованості однієї із головних ланок саморегуляції – самоконтролю, оскільки у результаті самоконтролю відбувається співставлення виконаних дій із визначеними вимогами на початку діяльності. Вимоги щодо створення візерунка із самого початку були засвоєні дітьми частково, тому під час виконання до уваги бралися лише окремі з них, не відбувалося планування розв'язування, діти виконували окремі дії, не поєднуючи їх у єдину систему, не звіряли відповідність власного виконання зі зразком.

Водночас, 70% дітей з нормативним розвитком, під час розв'язування задач за зразком, звіряли виконані дії, орієнтуючись на зразок, пов'язували окремі символи у цілу систему, допускаючи помилки – виправляли їх, часто задавали уточнюючі запитання.

Підсумковий етап діяльності учнів із ЗПР характеризується низьким рівнем самоконтролю, низьким мовленнєвим обґрунтуванням виконаної роботи або повною його відсутністю, оцінка власної роботи була або дуже низькою, або завищеною. У більшості випадків, учні мовчки закінчували завдання і без жодних запитань і перевірки віддавали його учителю. Оцінювання власної роботи було у вигляді коротких відповідей «так», «ні»,

© ІСНІ МАЕО

без пояснення та обґрунтування, діти пасивно ставилися до оцінювання своєї роботи або взагалі відмовлялися її оцінювати.

Водночас, учні з нормативним психічним розвитком, після завершення виконання завдання перевіряли власну роботу, якщо знаходили, то виправили допущені помилки, у разі потреби намагалися їх пояснити. Деякі діти обмежилися швидким переглядом завдання, при цьому, помічали і виправляли не всі допущені помилки, але були й такі, які взагалі не перевіряли роботу.

Аналізуючи дані дослідження, можемо сказати, що більшість молодших школярів із затримкою психічного розвитку не усвідомлювали ні операції, які виконували, ні умови, яким ці операції відповідають, ні кінцевий результат завдання, який потрібно звіряти із зразком. Окремі ознаки, які виділяли діти при роботі із зразком, об'єктивно ставали основою для вибору певної частини зразка. Частіше учні виконували окремі операції, не могли об'єднати їх у певний спосіб виконання, тобто, ні спосіб, ні реалізовані операції – не усвідомлювалися.

Якісний аналіз дозволив визначити певні особливості перебігу самоконтролю та самооцінки у школярів із ЗПР, які відображають специфіку здійснення контролюючих дій у процесі виконання експериментальних завдань, до яких слід віднести: фрагментарне прийняття завдання, відсутність або частковість засвоєння вимог та їх збереження; невміння діяти згідно зразка, труднощі у визначенні співвідношень між елементами зразка; труднощі у дотриманні вимог у процесі розв'язання завдання; труднощі у виборі способу виконання (здійснення окремих дій, невміння дотримуватися послідовності виконання); повна або часткова відсутність дій перевірки проміжних та кінцевого результатів; несвідоме здійснення оціночних дій. Ці особливості спричиняють, з одного боку, – недостатність обґрунтування ходу виконання і отриманого результату, а з іншого – негативно впливають на оцінювання власної роботи.

Під час виконання завдань за зразком та інструкцією експериментатора, особливості самоконтролю і самооцінки учнів із ЗПР відзначалися у способах

© ІСЕ НАПН

орієнтації в умовах завдання, характері помилок, вмінні їх знаходити і виправляти, обґрунтуванні результату.

При самостійному виконанні ці особливості виявлялися у значній потребі до розгорнутої допомоги під час планування виконання завдання, визначення та обґрунтування способу розв'язування, під час виникнення труднощів та аргументації отриманого результату.

Серед школярів з НР більшість учнів, що виконують завдання самостійно. Вони добре осмислюють вимоги, задані в умовах завдання, діють відповідно до визначеного плану, розгорнуто обґрунтовують спосіб виконання, мають значно меншу потребу у допомозі дорослого; адекватно оцінюють власне виконання (аргументують відповідністю до поставленої мети, кількістю допущених та виправлених помилок тощо), що свідчить про сформованість на вищому рівні самоконтролю та самооцінки.

Молодші школярі із ЗПР менш здатні до самостійного виконання. Більшість учнів у процесі роботи виявляють незацікавленість, невпевненість, потребують заохочень та засобів стимуляції їх мисленнєвої діяльності, потребують розгорнутої допомоги, визначають спосіб виконання завдання переважно шляхом орієнтовно-пошукових дій, не помічають власних помилок, проте спроможні їх виправити після повідомлення про їх наявність. Власні дії осмислюють переважно після їх виконання.

Підсумовуючи вищезазначене, можна стверджувати, що молодші школярі із затримкою психічного розвитку мають низку особливостей операційного компоненту саморегуляції, а саме: труднощі в орієнтації у навчальній ситуації, яка змінюється, недостатність процесів планування і оцінки результатів; низька усвідомленість навчальних цілей і, як наслідок, низький самоконтроль за процесом навчання.

Діагностика особливостей операційного компоненту саморегуляції у молодших підлітків із ЗПР у навчальній діяльності

© ІСНІ МАЕС

Операційний компонент саморегуляції забезпечує контроль за діяльністю і її регуляцію у відповідності із внутрішніми умовами особистості та зовнішніми умовами навчання.

Для діагностики операційного компоненту саморегуляції навчальної діяльності у підлітків із ЗПР була застосована адаптована *методика «Саморегуляція» (за О. Осницьким)*. Мета дослідження полягала у з'ясуванні особливостей самоконтролю на всіх етапах діяльності, самооцінки самого процесу та його результату, вмінь самокорекції діяльності.

Методика містила 11 блоків: цілепокладання, моделювання умов, програмування дій, корекція результатів і способу дій, забезпеченість саморегуляції у цілому, деталізація регуляції дій, самоконтроль, самооцінка, гнучкість і пластичність у діях, сталість регуляції дій, прояв вольових зусиль.

Кожен блок містив шість висловлювань: три позитивні і три негативні. У кожному блоці, учні напроти кожного висловлювання ставили свої варіанти відповідей, які найбільше характеризують їхнє ставлення до навчальної діяльності. Вибір учнів співвідносився з експертною оцінкою учителів, що дозволило свідчити про адекватність відповідей дітей, загальну тенденцію розвитку самоконтролю, самооцінки та корекції їх діяльності.

Розглянемо отримані результати за блоком *цілепокладання*.

Вибір більшості учнів із ЗПР 5-6 класів (85,7%) припав на негативні висловлювання, що свідчить про невміння ставити і утримувати мету діяльності. У 14,3% учнів один із варіантів відповідей був позитивний, наприклад: «Спроможний виконати доручену справу», однак решта, були негативні («Потрібно нагадувати про потребу завершити справу», «Часто не виконую завдань тому, що відволікаюся на інше»).

51,8% учнів 5-6 класів з нормативним психічним розвитком перевагу віддали позитивним висловлюванням, хоча деякі п'ятикласники, поряд з позитивними відзначили і одне негативне. Однак, 48,2% дітей відмітили більшість негативних висловлювань і лише одне позитивне.

© ІСНЕ НАПН

Трактувати вибір молодшими підлітками більшості варіантів з негативними висловлюваннями можна наступним чином: по-перше, у дітей 5-6 класів із ЗПР знижується загальний інтерес до школи, пов'язаний з переходом на предметну систему навчання, тобто відбувається «внутрішній відхід від школи» через недостатню сформованість навчальної діяльності. По-друге, недорозвиток провідних мотивів пов'язаних зі змістом діяльності (прагнення пізнати нові факти, оволодіти знаннями, способами дій) та мотивів пов'язаних із самим процесом діяльності (прагнення проявити інтелектуальну активність, міркувати, долати перешкоди в процесі розв'язування завдань), негативно відбиваються на вміннях цілепокладання, конкретизації завдань своєї навчальної діяльності, не надають їй суб'єктивного особистісного смислу.

В ході дослідження блоку *моделювання умов* було отримано наступні результати. 23,5% учнів із ЗПР та 55,4% школярів з НР із шести висловлювань надали більшу перевагу позитивним і менше вибрали негативних. Однак, у 87,5% підлітків із ЗПР (для порівняння у 44,6% учнів з НР) вибір негативних висловлювань перевищував вибір позитивних, що свідчить про те, що вони погано аналізують умови начальних завдань, не міркують над етапами роботи, не прогнозують результат, що негативно відбивається на плануванні діяльності та її реалізації.

Певні особливості було виявлено і під час аналізу блоку *програмування дій*. Досліджуваних, які вибрали позитивні висловлювання було: 23,2% школярів із ЗПР (вибори дітей: два позитивні і три негативні; два позитивні і два негативні) та 51, 8% учнів з НР (вибори: три позитивні; два позитивні і один негативний; два позитивні і два негативні). Дітей, які відзначили більшість негативних виборів було: 76,8% учнів із ЗПР і 48,2% учнів з НР. Ці діти не намагаються планувати свою навчальну діяльність і не прагнуть визначити її перспективи на досить тривалий час. У процесі програмування, навчальні цілі не піддаються постійному контролю й корекції, тому не забезпечується адекватність цілей і їх досягнення. Невміння планувати

© ІСНЕ НАПН

діяльність, у ході виконання навчальних завдань, призводить до того, що спосіб розв'язування розділяється учнями на низку дій, кожна з яких виступає для них як самоціль.

Аналіз відповідей учнів та оцінка діяльності школярів учителями за блоком *самооцінка*: вибір позитивних висловлювань – 21,4% підлітків із ЗПР і 57,2% учнів з НР, що дозволяє стверджувати про певний рівень сформованості самооцінки цих учнів. Негативний вибір припав на 78,6% дітей 5 та 6 класів із ЗПР, з них, 37,5% учнів, здійснили вибір у більш позитивний бік (три вибори негативні і два позитивні; два негативні і два позитивні), однак, 41,1% дітей віддали перевагу більш негативним висловам (один позитивний і три негативних; три негативні). У 42,8% молодших підлітків з НР були такі вибори висловлювань: два позитивних і три негативних, два позитивних і два негативних; один позитивний і три негативних (5 учнів 5 класу). Дітей, які б відзначили лише негативні висловлювання не було.

В ході дослідження було виявило групи дітей з різною самооцінкою в одному класі у двох досліджуваних категорій. Притаманний учням неадекватний рівень самооцінки можна трактувати наступним чином. По-перше, низький рівень самооцінки у молодших підлітків науковці вважають віковою нормою через кризу самооцінки, що відбувається у цей віковий період. Було виявлено, що діти 5-х класів у більшій мірі виділяють свої недоліки, оцінюють себе і власну діяльність більш критично, порівняно з підлітками 6 класів. Характерні прояви негативного оцінювання себе і власної діяльності виникають через протиріччя між рівнем домагань, становленням власних вимог і реальними вимогами навчання. У учнів 6-х класів актуалізується потреба у самоповазі, загальному позитивному ставленні до себе як до особистості, що у певній мірі завищує самооцінку себе і власної навчальної діяльності. По-друге, самооцінка молодшого підлітка із ЗПР не виступає внутрішніми умовами регуляції поведінки й діяльності учня, що негативно відбивається на навчанні.

© ІСНЕ НАПН

Дослідження *корекції результатів і способу дій.* У ході спостереження за навчальним процесом, за аналізом відповідей учнів 5-6 класів та оцінювання їхньої роботи учителями, були отримані наступні результати: позитивним висловлюванням надали перевагу 19,6% учнів із ЗПР і 55,4 % учнів із НР. Тобто, у цих дітей були або тільки позитивні вибори або більшість позитивних, ніж негативних.

Негативні висловлювання обрали 44,6% учнів з нормативним психічним розвитком, однак, повністю негативних відповідей не було. Діти, які обрали два позитивних вислови і два негативних,також були віднесені до цієї групи (12,5% учнів).

Більшість підлітків із ЗПР (80,4% учнів) надали перевагу негативним відповідям. Серед них, 26,8% учнів вибрали крім негативних тверджень, один чи два позитивні (наприклад, Василь Г., 6 клас, здійснив такий вибір: «Негайно виправляю помилки», «Віддаю перевагу знайомому способу виконання завдання над новими», «Часто повторюю одні й ті самі помилки». На запитання, стосовно першого висловлювання, хлопчик відповів, що завжди виправляє помилки, якщо йому вкаже на них вчитель). 53,6% учнів вибрали тільки негативні відповіді (висловлювання: «Віддаю перевагу знайомому способу виконання завдання над новими» і «Часто повторюю одні й ті самі помилки»; «Віддаю перевагу знайомому способу виконання завдання над новими» і «Рідко шукаю помилки у роботі та їх виправляю»). У дітей зустрічалися і висловлювання типу «Швидко відшукую новий спосіб розв'язання завдання» і «Не повторюю попередніх помилок», однак експертні оцінки учителів не підтвердили їх відповіді, тому ці висловлювання були враховані як невірні.

Як показує експеримент, більшість дітей із ЗПР, як з позивними, так і з негативними результатами, віддають перевагу тим завданням, спосіб виконання яких був засвоєний. Більшість відповідей демонструють те, що діти не ставлять за самоціль перевірити роботу і виправити помилки, що свідчить про низький рівень самоконтролю молодших підлітків із ЗПР, контролю

© ІСЕ НАПН

піддаються лише доступні, знайомі завдання або у тих випадках, коли спосіб самоконтролю відомий.

Однак, той факт, що молодші підлітки із ЗПР усвідомлюють значення перевірки роботи і намагаються діяти відповідно до правил (вимог), підпорядкувати їм свою діяльність протягом певного часу, є позитивним моментом, що вказує на можливість розвитку самоконтролю у цих дітей в умовах корекційно-розвивальної роботи.

Блок «*Забезпеченість регуляції в цілому*». Результати продемонстрували, що 80,4% учнів із ЗПР дали негативні відповіді, більшість дітей вибрали висловлювання №№ 5, 6, і №1 з позитивних висловлювань. Отримані дані вказують на те, що ці діти потребують зовнішнього контролю і дозованої допомоги вчителя, однак, у добре засвоєних ситуаціях, складають поетапний план виконання.

Серед цієї кількості учнів, були й такі, які не здійснили вибір (поставили «так» біля всіх тверджень; проігнорували завдання повністю), або вибрали одні негативні висловлювання. Деякі учні вибрали невзаємопов'язані висловлювання («Добре справляюся з важкими завданнями» і «Зі складними завданнями справляюся погано»), тому їх було віднесено до цієї ж групи.

Підлітків з нормативним психічним розвитком, які показали негативні результати було 39,3%, однак, на відміну від учнів із ЗПР, у основному, діти наголошували на труднощах під час виконання складних завдань.

Позитивні результати показали більшість учнів з НР (60,7%) та 19,6% дітей із ЗПР, що свідчить про відповідальне ставлення до навчання, бажання більш якісно виконати навчальні завдання, вміння усвідомлено визначати способи здійснення діяльності, застосовувати власні можливості, вміння до конкретних задач діяльності.

Дослідження за блоком «*Деталізація регуляції дій*». Виявлено, що 44,6% учнів із ЗПР дали більш позитивні відповіді, однак, крім висловлювань №№ 4 - 6 були і відповіді №№ 2-3. Висловлювання «Обмірковую все до деталей» не вибрав ніхто. Серед школярів з НР було 73,2% дітей, які здійснили

© ІСНЕ НАПН

позитивні вибори. У багатьох учнів, у відповідях простежувалося висловлювання №1.

Негативні результати показали 55,4% учнів із ЗПР і 26,8% дітей з НР. Відмінності полягали у виборі підлітків: більшість школярів із ЗПР вказували на невміння обмірковувати завдання в цілому, зокрема, етапи роботи, хоча деякі діти, поряд з цим відзначили «старанність». Молодші підлітки з НР зазначали на недостатньому обміркуванні деталей роботи. Аналіз відповідей учнів і оцінна характеристика їхньої діяльності учителями свідчить про несформованість у більшості учнів із ЗПР рефлексії, внутрішнього плану дій, самоконтролю та самооцінки, що є підґрунтям операційної ланки саморегуляції навчальної діяльності.

Отримані результати за блоком «*Самоконтроль*» були наступні: 51,7% підлітків із ЗПР вибрали поряд з негативними відповідями – 2 позитивні («Обдумую спосіб виконання, потім дію» і «Розпочату роботу доводжу до кінця. Завжди перевіряю, чи правильно виконав роботу»). Однак, як стверджували учителі, ці вибори відносяться тільки до завдань у знайомих ситуаціях. Решта дітей – обрали більшість негативних висловів, серед них: 16,1% учнів, які поряд з негативними, вказали на 1 позитивну відповідь («Реалізую роботу відповідно до плану» і «Розпочату роботу доводжу до кінця. Завжди перевіряю, чи правильно виконав роботу») і у 32,1% дітей – превалює негативний вибір.

Слід відзначити різний зміст, який вкладали учні із ЗПР і їх однолітки з НР в запропоновані твердження. Так, висловлювання, «Розпочату роботу доводжу до кінця. Завжди перевіряю, чи правильно виконав роботу», в розумінні дітей із ЗПР відноситься до завдань знайомої структури, простих завдань, розв’язання яких підлягає засвоєним способам перевірки, або ототожнюється із перевіркою отриманої відповіді за підручником. Молодші підлітки з нормативним розвитком, пояснювали, що такі висловлювання відносяться до будь-яких завдань і включають у себе крім перевірки завдання його планування, визначення способу діяльності, контроль над роботою.

© ІСЕ НАПН

Однак, деякі учні відмітили труднощі у контролі за виконанням завдань, а саме: під час визначення способу виконання, побудові дій, перевірці роботи.

Значно нижчі результати виявлені у учнів обох категорій за блоком «*Гнучкість і пластичність власних дій*». Так, лише 5,4% дітей із ЗПР вказали, що їм подобається зміна завдань, однак, перехід до нового виду діяльності супроводжується труднощами у переключенні, хоча поряд з цим, учні наголосили, що більше люблять розв'язувати знайомі чи аналогічні їм завдання. Решта дітей із ЗПР 5-6 класів віддали перевагу одноманітним завдання, відмічаючи, що зазнають значних труднощів під час виконання нових завдань.

8,9% школярів з НР дали всі позитивні відповіді, що свідчить про вміння аналізувати засвоєний спосіб виконання завдання і на цьому підґрунті будувати той, що відповідає новим умовам. 42,8% учнів, поряд з позивними відповідями, обрали одну негативну, при чому, у їхніх виборах не зустрічалося твердження «Люблю одноманітні заняття». У групі, з негативними показниками було 37,5% учнів, які вибрали 2 позитивних і 2 негативних висловлювання, що не співвідносилися між собою, наприклад: «Мені подобається зміна завдань», «Можу легко перейти від одного виду завдання до іншого» і «Зазнаю труднощів під час зміни одного виду завдання на інший», «Погано орієнтуюся в нових умовах роботи». Однак, 10,7% дітей виявляють бажання працювати лише у знайомих умовах виконання.

Аналіз отриманих результатів дозволяє стверджувати, що несформованість вмінь у учнів переключатися з одного виду завдання на інше залежить від особливостей процесів планування та оцінки результатів, що свідчить про те, що навчальні цілі досліджуваних, які вибрали більше негативних висловлювань, не піддаються постійному контролю й корекції, що завдає труднощів у процесі постановки нових цілей і способів їх досягнення. При необхідності самостійного визначення нового способу дії і перебудови відомого – у дітей із ЗПР не відбувається усвідомлення неадекватності своїх дій і, по суті, перебудова не відбувається. У ситуаціях утруднення

© ISE NAES

активізуються захисні форми поведінки: вихід з навчальної ситуації (за різних підстав), відмова від продовження розв'язання, які настають значно швидше, ніж у їх однолітків з нормативним розвитком.

Сталість регуляції дій. Показники учнів за цим блоком були наступні: у 7,1% учнів із ЗПР більшість відповідей були позитивними, хоча зустрічалися й негативні вибори. Однак, 92,9% дітей віддали перевагу негативним висловлюванням. Тобто, порушення цілеспрямованості діяльності у школярів із ЗПР проявляється у неправильному орієнтуванні у завданні, у помилковому і фрагментарному його виконанні, неадекватному ставленні до труднощів, тому у ході виконання, спосіб дії не перевіряється, навіть у тих випадках, коли він виявляється явно помилковим.

16,1% підлітків з НР показали позитивний результат, що дозволяє стверджувати про вміння перетворювати задану матеріальну дію у внутрішню, зіставляти вимоги діяльності з мотивами і цілями, виправляти недоліки діяльності в процесі її виконання. У 62,5% дітей спостерігалися розбіжності у відповідях, (наприклад, Світлана Ц., 5 клас – «З невдачами та помилками справляюся», «Прагну з'ясувати причину невдач» і «При зустрічі з невдачами швидко втрачаю бажання працювати»), що свідчить про завищення самооцінки, часткову регуляцію навчальної діяльності, низький рівень самоконтролю. 16,1% учнів, поряд з позитивним (1 висловлювання), решту вибрали негативні (2-3 висловлювання), 5,3% школярів – віддали перевагу лише негативним. Тобто у цих дітей спостерігаються риси, які притаманні молодшим школярам: не повне розуміння ситуації, часткове усвідомлення мети і засобів її досягнення в умовах перешкоди, орієнтація на оцінку учителя.

У ході дослідження *вольових зусиль* у підлітків двох категорій отримано наступні результати: 28,6% учнів із ЗПР обрали 2 позивні і 1-2 негативні висловлювання, 16,1% відзначили, що намагаються дотримуватися усіх вимог виконання завдання і, при необхідності, можуть проявляти вольові зусилля для подолання труднощів, однак, якщо завдання занадто складне, – необхідна

© ІСНІ МАЕС

допомога учителя. Тобто, під час виконання простої діяльності, ці діти можуть мобілізувати вольові зусилля, однак, під час складної – вольові зусилля не набувають виду розгорнутої внутрішньої дії, яка стимулює внутрішні ресурси у відповідністю із умовами розв'язання поставленого завдання.

Негативні результати отримали 48,2% підлітків із ЗПР 5-6 класів (1 позивне висловлювання і 2-3 – негативні) і 7,1% учнів, які дали тільки негативні відповіді. Всі результати підтвердилися експертною оцінкою учителів. Аналізуючи ці дані, можна стверджувати, що через нерозуміння дітьми навчальної ситуації, не усвідомлення мети і засобів її досягнення, не відбувається внутрішнього поштовху для вольових зусиль для досягнення поставленої мети, найчастіше відбувається відмова від подальших дій.

У молодших підлітків з НР результати були кращі: 32,1% учнів надали перевагу висловлюванням типу «Умію мобілізувати свої зусилля під час виникнення труднощів», «Мені подобається виконувати складні завдання» і «Намагаються дотримуватися вимог виконання», 28,6% дітей, поряд з двома позитивними висловлюваннями, відзначили одне негативне, наприклад: «Уникаю ризику. Найменші перешкоди мене зупиняють», що пояснюється бажанням уникнути негативної оцінки. Негативні показники були у 28,6% учнів з НР (1 позивне висловлювання і 2 – негативних) і 10,7% дітей – всі відповіді негативні.

Для з'ясування особливостей самоконтролю і самооцінки, як операційних компонентів саморегуляції, у молодших підлітків із ЗПР ми використали адаптовану Є. Бажиним експериментальну методику *виявлення здатності до самоконтролю та самооцінки у підлітків*, розроблену на основі методики РСК (Дж. Роттер).

Проаналізуємо отримані результати.

За отриманими результатами анкетування, був побудований графік, який містить десятибальну шкалу. Середній показник для самоконтролю і самооцінки – 5,5, що вказує на середній рівень сформованості самоконтролю і

© ІСНЕ НАПН

самооцінки, показник у 10 балів – високий рівень, меші показники за 5, 5, вказують на несформованість цих процесів.

Таким чином, у більшості школярів із ЗПР 5-6 класів самоконтроль і самооцінка не сформовані, або знаходяться на низькому рівні (87,5% учнів). Аналізуючи графік, слід відзначити, що результати 12,5% дітей знаходяться близько до середнього рівня, що свідчить про певну сформованість у них вмінь оцінювати навчальні досягнення та контролювати навчальну діяльність. Однак, школярів, які б мали достатній чи високий рівень, виявлено не було. На відміну від учнів із ЗПР, у 60,7% молодших підлітків з нормальним психічним розвитком бали знаходяться вище середнього рівня, що свідчить про достатній рівень самоконтролю, дітей, однак, учнів, які б знаходилися на високому рівні – виявлено не було. Близько до середнього – знаходяться 39,3% учнів з НР. Низького рівня у дітей 5-6 класів цієї категорії – виявлено також не було.

© ISE NAES

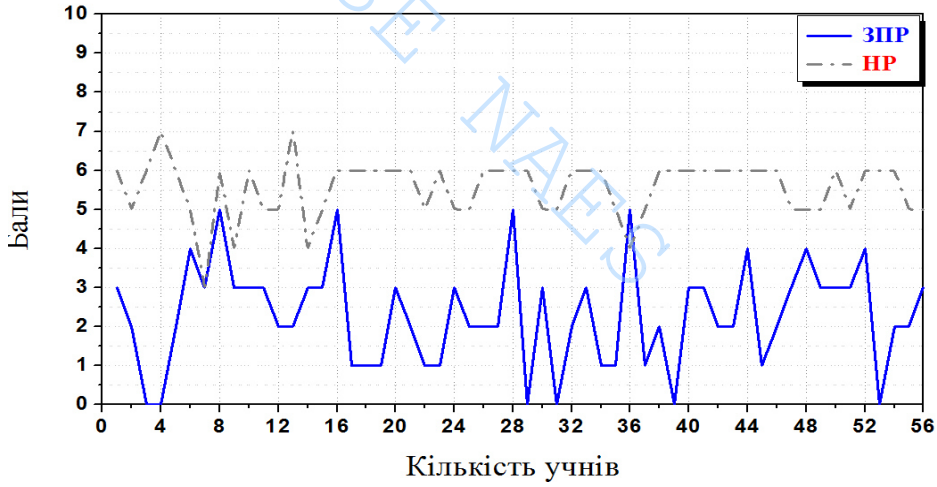


Рис. 4.2.1. **Сформованість самоконтролю та самооцінки у молодших підлітків із ЗПР та НР**

Для того, щоб з’ясувати наскільки адекватно діти оцінювали кожне висловлювання, після оцінювання кожного вибору певним балом, учні пояснювали, чому поставили саме цей бал.

В ході якісного аналізу дослідження було виявлено, що 76,2% вважають, що їхні успіхи у навчанні залежать від зовнішніх обставин

(настрою учителя, збігу обставин, допомоги дорослих чи більш успішних товаришів). Деякі учні допускають, що засвоєння навчального матеріалу не залежить від повторного самостійного його опрацювання і, що їх робота «виконана як виконана» й не потребує перевірки, байдуже ставляться до отриманої оцінки («робота оцінена учителем по заслузі», «нехай буде така оцінка», «краще я не зможу»). Близько 13% дітей гадають, що необхідно контролювати виконання завдання, щоб отримати кращий результат, однак, не відмовляються і від допомоги та контролю з боку учителя. Втім, близько 10% учнів не здатні підпорядковувати свої дії прийнятому плану, не можуть визначити етапи виконання завдання, не вважають за потрібне вносити корективи під час розв'язування.

Порівняно з учнями із ЗПР, 60% школярів з НР розуміють, що ефективність навчання, визначається не тільки змістом, а й способом діяльності щодо його засвоєння. Під час виконання завдань, ці діти вважають за необхідне використовувати прийоми самоконтролю та самооцінки.

Орієнтовно, 40% дітей не завжди контролюють власні дії у ході розв'язання завдання, покладаються на контроль і оцінку учителя, виявляють риси, які характерні для молодшого школяра.

Аналізуючи отримані результати, можемо стверджувати, що у молодших підлітків з нормативним розвитком формується здатність до самоконтролю за власною діяльністю. Під час виконання складних навчальних завдань, ці підлітки здатні підпорядковувати свої дії прийнятому плану, який може бути «розбитий» на декілька етапів, здатні вносити корективи у виконання діяльності, розподіляти свої сили відповідно до розміру і термінів завдання. Нова внутрішня позиція підлітка виявлялася у потребі відповідати не тільки вимогам тих, хто його оточує, а й власним вимогам та самооцінці. У більшості дітей переважає адекватна самооцінка, що пояснюється тим, що вони оцінюють себе нижче за тими показниками, які важливі для них особисто і це заниження вказує на їх більший реалізм, тоді як молодшим школярам властиво завищувати оцінку власних якостей.

© ІСЕ НАЕС

Водночас, підсумовуючи отримані результати дослідження операційного компоненту саморегуляції у молодших підлітків із ЗПР можна стверджувати про порушення планування, самоконтролю, самооцінки та корекції навчальної діяльності. Цим дітям притаманні наступні особливості операційного компоненту саморегуляції, які спостерігаються в умовах необхідності організації та контролю за власними діями: невміння зосередитися на вимогах завдання, спрямовувати власні зусилля на досягнення цілей; співвідносити отриманий результат з уявною метою і планом; контролювати етапи роботи; появу у ситуаціях вибору – невизначеності та утруднень. Учні здатні до самоконтролю за своїми діями, але в умовах сформованості способу дії, однак, при необхідності визначення нового способу дії або перебудови узагальненого, – виконують неадекватні операції або відмовляються від продовження розв'язування.

Таким чином, низький рівень усвідомлення навчальних вимог, несформованість самоконтролю та самооцінки, відсутність спрямованості на подолання труднощів, які зустрічаються під час розв'язування завдань, негативно впливають на загальну продуктивність навчальної діяльності у школярів із ЗПР.

© ISE MAES

4.3. Особливості рефлексивно-оцінного компоненту саморегуляції у навчальній діяльності школярів із затримкою психічного розвитку

У нашому дослідженні рефлексивно-оцінний компонент саморегуляції розглядається як внутрішній, мисленнєвий процес, який здійснюється у умовах навчальної діяльності, що включає зіставлення її умов і мети, з'ясування наявних у ситуації і досвіді суб'єкта засобів і способів перетворення об'єкта, вироблення покрокової стратегії, визначення адекватності кожного етапу розв'язування відповідно до цілей та вимог завдання.

Для дослідження рефлексивно-оцінного компоненту саморегуляції були визначені наступні критерії:

- рефлексія (глибина прогнозування; прийняття рішення, здійснення вибору (узагальнення і диференціація власних можливостей і вимог діяльності); визначення варіантів розв'язування завдання у нових умовах, які дозволяють реалізувати вихідні плани і замисли);

- самоконтроль (внутрішньо-мисленнєвий аналіз операційного складу дій, з метою виявлення їх відповідності/невідповідності з особливостями умов завдання, уявним і реальним кінцевим результатом; аналіз ходу розв'язування завдання (в разі необхідності, здійснення корекції або визначення нового способу розв'язування));

- самооцінка (визначення міри відповідності засвоєного загального способу розв'язання завдання, що дозволяє перехід до практичного виконання конкретних дій (в разі невідповідності – створення нового способу для досягнення поставленої мети); оцінка проміжних і кінцевих результатів).

© ISE NAES

Діагностика особливостей рефлексивно-оцінного компоненту саморегуляції у молодших школярів із ЗПР у навчальній діяльності

Рефлексія дозволяє в ході розв'язання завдань виробити найбільш ефективну стратегію і прискорити розумову діяльність. Високий рівень розвитку рефлексії виконує функції контролю та оцінки власних розумових дій учня, дає можливість виявляти і врахувати свої помилки, оцінити правильність пошуку нових шляхів розв'язання завдання.

З метою дослідження сформованості рефлексії молодших школярів із ЗПР була розроблена авторська *методика діагностики рефлексії.*

Дослідження проходило в індивідуальній формі. Учневі пропонували бланк зі словами-анаграмами. З цих анаграм, шляхом перестановки букв, потрібно було скласти слово (наприклад: д е м – мед). Після виконання завдання, учням пропонувалася таблиця-ключ до розв'язування анаграм, за якою вони звіряли правильність побудованих слів (для розшифровки таблиці, дітям 1-2 класів надавалася допомога експериментатора).

Після закінчення завдання експериментатор запитував учня про те, у який спосіб він розв'язував анаграми, як виявив послідовність розташування літер тощо.

Обробка результатів відбувалася за трьома показниками: а) коефіцієнт сформованості рефлексії; б) час розв'язання завдань; в) ранговий показник складності розв'язаних анаграм.

Інтерпретація отриманих результатів. Виявлено, що 66,7% молодших школярів із ЗПР, за результатами розв'язування анаграм, мають низький рівень рефлексії (К = 0 – 0,1). Діти виконували хаотичні дії, складали слова способом переставляння різних літер, вигадували слова за якоюсь окремою літерою чи певною аналогією, правильно розв'язували не більше трьох-шести анаграм. Алгоритм послідовності написання літер діти не визначали навіть під час перевірки завдання з ключем. Наприклад, Валентина І., (1 клас), анаграму «к і с» записала як «киця», пояснюючи тим, що ««кіс-кіс» кличуть котів». Пояснити де у слові «киця» є літери «і» та «с», які зазначені у анаграмі і чому отримане слово має більшу кількість літер, дівчинка не змогла. Під час перегляду таблиці-ключа, учениця не змогла виявити взаємозв'язок між заданим порядком перестановки літер у анаграмах. Вона отримала 3 бали за розв'язання завдання, коефіцієнт рефлексії у неї становив 0,16.

Від 6 до 9 балів отримали 24,1% учнів із ЗПР, коефіцієнт рефлексії знаходяться в межах К = 0,33 – 0,5. Серед цих дітей частина учнів правильно розв'язали 6-8, деякі – розв'язали всі анаграми, побудувавши правильні слова з потрібних літер, однак самостійно виявити взаємозв'язок між заданим порядком перестановки літер у анаграмах без таблиці-ключа не могли. Після аналізу таблиці-ключа, учні зрозуміли сутність способу перетворення. Хід розв'язання анаграм свідчить про низьку мисленнєву діяльність учнів, невміння у даній ситуації виявляти способи перетворення анаграм, виявляти істотні зв'язки між елементами завдання.

Незначна частина дітей за завдання отримали 10 – 13 балів, коефіцієнт рефлексії знаходиться в межах К= 0,55 – 0,66, три учні отримали коефіцієнт

© ІСЕД НАПН

0,72, вони змогли правильно провести аналогію між способом побудови першої трійки слів, однак перенести його на інші не змогли, тому ми не можемо стверджувати про повноту розуміння вимог в даній задачі, що полягає у визначенні взаємозв'язку між елементами ситуації завдання.

Різні здобутки показали і молодші школярі з нормативним психічним розвитком. Так, 3,8% учнів розв'язали правильно 6-7 анаграм і отримали коефіцієнт рефлексії в межах К = 0,33 – 038. Тобто у цих учнів, рефлексія не сформована. 59,7% учнів змогли провести аналогію у способі перетворення анаграм у першій і другій ситуації, утруднення мали при розв'язанні третьої ситуації, тому більшість учнів складали слова способом підбору літер. У них коефіцієнт рефлексії має межі 0,44 – 0,72 (8-13 балів). Водночас, 36,5% учнів мають достатній розвиток рефлексії, вони розв'язали правильно анаграми в усіх ситуаціях. Слід відзначити, що у третій ситуації виникали деякі труднощі під час створення слів, однак учні аналізували спосіб перебудови попередніх анаграм, що свідчить про ступінь адекватності кожного етапу розв'язання цілям завдання. Коефіцієнт рефлексії у цих учнів має межі 0,77 – 1,0 (14-18 балів).

Необхідно добавити, що молодші школярі з нормативним психічним розвитком затратили значно менше часу на розв'язання завдання, у середньому від 15 до 30 хвилин, діти, які виявили вищий коефіцієнт рефлексії – 10-15 хвилин, з середнім – 20-25 хвилин, учні з низьким розвитком рефлексії розв'язували анаграми за 30-40 хвилин. На відміну від них, школярі із ЗПР з середнім коефіцієнтом рефлексії розв'язували завдання за 40-45 хвилин, учні з низьким рівнем затратили значно більше часу, складні анаграми залишали не розв'язаними.

Ранговий показник складності складав 8-9. Аналіз перебудови третього блоку анаграм дозволив з'ясувати особливості вмінь молодших школярів змінювати стратегію розв'язання в ускладнених умовах. На основі отриманих даних було визначено чотири рівні рефлексивності мисленнєвого процесу: хаотичний, формально-алгоритмічний, змістовно-адаптивний, внутрішній.

© ІСНЕ НАПН

Основними характеристиками хаотичного рівня є здійснення безсистемного пошуку розв'язування, використання способів логічно не пов'язаних між собою, невміння перевіряти отриманий результат. На цьому рівні знаходяться молодші школярі з коефіцієнтом рефлексії – К = 0 – 0, 2.

Формально-алгоритмічний рівень відрізняється від хаотичного послідовним вибором можливих способів розв'язування, які співвідносяться з попереднім, при цьому домінує репродуктивна діяльність у змістовому плані, однак, недостатньо сформоване регулювання – у смисловому. Цей рівень займають діти з коефіцієнтом рефлексії К = 0,3 – 0,5.

Змістовно-адаптивний рівень характеризується вмінням аналізувати значущі ознаки, перебудовувати спосіб розв'язування відповідно до ускладнених умов, визначати правильність та повноту виконання операцій, які утворюють рефлексивну сферу. Цей рівень займають діти з коефіцієнтом рефлексії К = 0,6 – 0,8.

Мисленнєва діяльність учнів, які мають внутрішній рівень розвитку рефлексії, характеризується згорнутим пошуком дій і об'єднанням його з оцінним, що дозволяє школяреві досить швидко знаходити правильне рішення. Коефіцієнт рефлексії на цьому рівні становить К = 0,9 – 1,0.

Одними з важливих ланок рефлексивно-оцінного компоненту саморегуляції навчальної діяльності є самоконтроль та самооцінка, які забезпечують довільність та урегульованість навчальних дій. Для дослідження рефлексивно-оцінного компоненту саморегуляції, а саме його компонентів самоконтролю та самооцінки, була використана *методика Д. Ельконіна – В. Давидова*, яка містить у своєму змісті виконання завдань у трьох ситуаціях: а) «ситуація успіху» – розв'язання завдання знайомої структури; б) «ситуація інтелектуального розриву» – завдання, у яких були змінені одна або декілька вимог; в) «ситуація фіксація розриву» – проблемні завдання нового типу.

Розглянемо отримані результати.

У першій ситуації дітям пропонували розв'язати прості задачі на знаходження суми (різниці), спосіб розв'язування якої дітям був відомий і

© ІСЕ НАПН

добре засвоєний. Наводимо приклад простої задачі: «Першого дня учні зібрали з ділянки 4 кг овочів, а другого – 2 кг. Скільки кг овочів учні зібрали за два дні?».

Аналізуючи отримані результати, можемо стверджувати, що розв'язання завдань у знайомих ситуаціях не викликало утруднень у молодших школярів з НР. Їх однолітки із ЗПР мали деякі труднощі під час визначення способу розв'язування: спосіб дії визначався методом добору вже відомих способів, діти переглядали попередні задачі, приміряли їх виконання на запропоновану, запитували в учителя про правильність вибору. Після навідних запитань щодо типу задачі та акцентування уваги на правило знаходження суми, діти впоралися з задачею.

Задачі другої ситуації викликали більші труднощі у дітей із ЗПР. Наведемо приклад розв'язування Ірини Б, 1 клас. Прочитавши умову задачі, «Першого дня учні зібрали з ділянки 4 кг овочів, а другого – 2 кг овочів. На скільки кг овочів більше учні зібрали першого дня?», дівчинка переписала спосіб розв'язування попередньої задачі. На прохання експериментатора пояснити, яким чином було знайдено спосіб розв'язування, дівчинка відповіла, що «задача та сама, тому і дії однакові». Після аналізу запитання задачі, учениця за допомогою експериментатора визначила правильний спосіб розв'язування. Було з'ясовано, що такий тип виконання притаманний для 63,8% молодших школярів із ЗПР. Це свідчить про невміння співвідносити умови навчального завдання із засвоєним досвідом, будувати алгоритм виконання, перебудовувати знайомий спосіб та застосовувати його в змінених умовах. Довільність навчальної діяльності цих учнів залежить від складності завдання, особливо від складності ланки програмування і наявності конфліктної ситуації (необхідність діяти відповідно до змінених умов, складати уявний план усупереч відомим умовам діяльності), що й викликає значні утруднення в ході самоконтролю за власним виконанням.

Практично всі молодші школярі з нормативним психічним розвитком виконали завдання правильно, лише 10,5% учнів, зробили помилки у плані та

© ІСНМАПО

способі дії, однак після навідних запитань, вони знову переглянули умову завдання, проаналізували запитання і підкоректували розв'язування.

Проблемні завдання у третій ситуації виявилися складними для всіх учнів із ЗПР. Так, 25,9% дітей взагалі відмовилися розв'язувати поставлену задачу, 74,1% школярів мали значні труднощі: не правильно сприймали вимоги завдання, відповідно неправильно його розв'язували.

Покажемо приклад розв'язування завдання у проблемній ситуації.

Завдання-кросворд. Постав потрібний знак та розв'яжи вираз: 7 ? 3 = ?

Щоб розв'язати вираз, потрібно заповнити пусті клітинки у кросворді і прочитати невідне слово, яке утвориться.

Перед виконанням завдання дітям пояснили, що таке кросворд і як його розв'язувати.

Віталій К., 2 клас. Хлопчик прочитав завдання і відразу записав вираз вигляду «7 – 3 = 4».

Експериментатор: «Поясни, чому ти виконав таку дію».

Віталій К.: «Тому, що сім мінус три буде чотири».

Експериментатор: «Прочитай уважно умову завдання. Що там сказано?». Учень читає.

Віталій К.: «Що потрібно розв'язати кросворд. Але ж я і так правильно відняв».

Експериментатор: «Так, дію ти виконав вірно. Але в умові завдання сказано, що спочатку потрібно розв'язати кросворд, щоб визначити дію. Що ти маєш зробити для того, щоб розв'язати кросворд?».

Віталій К.: «Розв'язати його».

Експериментатор: «Розглянь кросворд. З чого він складається?»

Віталій К.: «Із клітинок пустих і запитань».

Експериментатор: «Правильно. А що потрібно для того щоб його розв'язати?».

Віталій К.: «Вписати у клітинки слова».

Експериментатор: «Так, а які слова ти маєш вписати?»

© LSEMAES

Віталій К.: «Не знаю».

Експериментатор знову пояснює як розв'язувати кросворд і показує на прикладі.

Експериментатор: «Тепер поясни, як ти розв'язуватимеш цей кросворд».

Віталій К.: «То це ж спочатку треба дати відповіді, щоб знайти слово». Читає: «Назва математичного знаку, який вказує на зменшення кількості чогось. Так я ж мінус і поставив. Значить я правильно розв'язав. Так, тут мінус».

Експериментатор: «Запиши це слово у клітинки першого ряду. Продовжуй далі. Треба дати відповіді на всі запитання, щоб визначити яку дію виконувати».

Віталій К.: «Ні, я вже розв'язав. Не хочу більше. Я правильно виконав вираз».

Експериментатор: «А якщо не вірно? Там же може бути інший знак. Попробуй дати відповідь на всі чотири запитання, щоб з'ясувати яку дію потрібно виконати, щоб отримати гарну оцінку. От, наприклад, запиши відповідь на інше запитання: «Яка фігура має три сторони?».

Віталій К.: «Я не знаю таку фігуру. Я не розв'яжу цей кросворд. Хай буде так. Я вже розв'язав». Учень не захотів продовжувати виконувати завдання, на прохання оцінити роботу, він відповів, що «нормально розв'язав». Аналізувати співвідношення розв'язання і умови завдання Віталій відмовився.

У цілому, всі учні із ЗПР без допомоги експериментатора не могли розв'язати завдання. Одні діти, не уявляли, яка фігура має три сторони, лише після демонстрації малюнка, вони зрозуміли запитання, інші – прив'язувалися до якогось слова і відволікалися від розв'язування, наприклад, у Олени М., слово «середа» асоціювалося із шкільною столовою, через що дівчинка відволіклася від завдання на спогади про страви у цей день.

У підсумку, отримані результати у трьох ситуаціях були наступні.

© ІСНІ МАПО

У «ситуації успіху» правильно виконали завдання 35,1% учнів із ЗПР та 75% школярів з НР. Допустилися помилок, але за допомоги учителя їх виявили і виправили – 60,2% дітей із ЗПР та 25% їх однолітків з НР. Слід додати, що ефективність виконання у дітей з нормативним психічним розвитком була вищою, вони рідше зверталися за допомогою учителя, при перевірці звіряли отриманий результат з умовою задачі, деякі діти виконали перевірку іншим способом. Учні із затримкою психічного розвитку помилки помічали рідше, виявляли труднощі у побудові способу розв'язування, більшість дітей чекали на допомогу педагога, перевірка завдання обмежувалася лише кінцевим результатом. Водночас, серед школярів із ЗПР було виявлено 4,7% дітей, які без допомоги вчителя не змогли самостійно скласти план розв'язування, визначити спосіб дії, самостійно перевірити хід роботи та кінцевий результат. Учнів з НР, які б не впоралися з цим завданням виявлено не було.

«Ситуація інтелектуального розриву». Отримані результати були такі: 11,2% учнів із ЗПР правильно сприйняли умову задачі, проаналізували запитання, знайшли невідповідність із попередньо розв'язаною, але мали деякі труднощі у перебудові загального способу розв'язування у змінених умовах, однак, за допомоги вчителя, діти правильно виконали завдання і перевірили його. Під час оцінювання ходу виконання, діти пояснили причини труднощів, які виникали і дали більш адекватну оцінку роботі «виконав правильно, але було допущено помилку», «могло бути й краще» тощо. Молодших школярів з нормативним психічним розвитком, які правильно здійснили аналіз умови задачі, визначили необхідний спосіб дії, в цілому перевірили та оцінили роботу правильно було 39,4%.

Більшість учнів із ЗПР (59,2%) мали значні труднощі при розв'язуванні, вони асоціювали умову задачі з попередньо розв'язаною, через що неправильно визначили спосіб дії без перебудови до змінених умов. Після аналізу запитання задачі за допомогою учителя, учні побудували спосіб дії правильно і впровадили його практично. Перевірка задачі відбувалася

© ІСН НАПН

поверхово. Оцінюючи власну роботу, діти акцентували увагу на зовнішні чинники («погано виконав бо у клас залетіла бджола», «учитель так сказав, значить правильно», «правильно виконав, але допустився помилки через товариша»), пояснюючи зміни, які відбулися в умові завдання порівняно з попередньою, акцентували увагу на поверхових ознаках, не зважаючи на основні («у першій задачі було більше кг овочів, а у другій менше», «запитання схожі, чимось може й відрізняються але не розумію чим», «перша задача коротша» тощо). Молодших школярів з НР, які виконали завдання з помилками, не звернули увагу на запитання, переплутали спосіб дії було 49,1%, однак, при повторному аналізі умови задачі, знайшли допущені помилки пояснили їх і виправили, тобто на відміну від однолітків із ЗПР, на вимогу педагога, ці діти можуть здійснювати засвоєні способи самоконтролю та вміють давати обґрунтовану оцінку роботі.

Дітей, які не виконали завдання було 29,6% серед молодших школярів із ЗПР та 11,5% – поміж школярів з НР, що свідчить про не сформованість в цих дітей самоконтролю та самооцінки.

У «ситуації фіксації розриву», результати дослідження були гірші у дітей обох категорій. У всіх молодших школярів із ЗПР труднощі виникали вже при аналізі умови, вони не могли усвідомити необхідні дії, визначити їх поетапність. Школярів, які самостійно розібрали умову завдання і реалізували виконання практично не було. 73,2% учнів, не дотримувалися послідовності виконання, виконували хаотичні дії не пов’язані з завданням (намагалися заповнити кросворд будь-якими словами), при перевірці оцінювали лише правильність розв’язання прикладу, не пов’язуючи результат з вимогами. 26,8% школярів, ставили невідповідні знаки у прикладі, не аналізували запитання кросворду, не визначали навідне слово для пояснення дії, зіштовхуючись з труднощами залишали розв’язування задачі не завершеним. Серед учнів з нормальним психічним розвитком, 25,9% дітей сприйняли умову завдання правильно, допускали помилки під час дотримання етапів виконання, однак після пояснення дорослого, діти впоралися з завданням.

© ІСНІ МАЕО

61,6% школярів допускали помилки під час аналізу запитань кросворда, деякі діти вписували у клітинки слова, які не є відповіддю, визначали дію способом добору, пояснюючи так, «тут може бути знак «–», «+» або «•», бо 7 на 3 не ділиться», після повторного пояснення ці учні впоралися з завданням. Однак, 12,5% дітей допустили помилки, частина з них не аналізували умову і відмовилися розв'язувати посилаючись на труднощі.

Отримані дані свідчать, що в ускладненій діяльності, в умовах завдань нового типу, де результат дії не відповідає засвоєному способу і для його побудови необхідно з'ясувати взаємозв'язок між двома або кількома вимогами, молодші школярі із ЗПР починають діяти шляхом проб, не прирівнюють умови завдання до поставленої мети та способу виконання. Операції, які здійснюються, не «відриваються» від зовнішньо-орієнтованої моделі, що не дозволяє здійснити їх у плані уявлень. Несформованість основи регуляції виконання навчальної задачі, а саме недоліки узагальненого характеру дій, невміння аналізувати істотні ситуації, з позиції розв'язання тієї чи іншої задачі, невміння уявити мету та майбутній результат, діяти у внутрішньо-мисленнєвому плані, негативно відбиваються на навчальній діяльності молодших школярів із ЗПР.

© ISE MAES

Діагностика особливостей рефлексивно-оцінного компоненту саморегуляції у підлітків із ЗПР у навчальній діяльності

З метою з'ясування особливостей самоконтролю, самооцінки та рефлексії у підлітків розроблено *авторську методику діагностики саморегуляції.* У зміст методики введено завдання різної складності: прості завдання; з ускладненими вимогами; проблемні (ситуації розв'язування яких дітям незнайомі), що дозволило з'ясувати вміння учнів передбачати можливі наслідки розв'язування завдання, викликані появою нових вимог або проблемною ситуацією. У ході оцінювання результатів аналізувалися наступні вміння учнів: приймати умову завдання, аналізувати задані вимоги; самостійно визначати та реалізовувати спосіб виконання; результативність

виконання, корекція помилок. За кожне завдання учень міг отримати від 1 до 5 балів, отримані бали за кожним із завдань підсумовувалися і ділилися на можливу максимальну кількість балів (15). Коефіцієнт сформованості саморегуляції визначали за таблицею (табл. 4.3.1.).

Таблиця 4.3.1.

Таблиця визначення коефіцієнту саморегуляції

Коефіцієнт саморегуляції (С)	**Рівень саморегуляції**
0,06 – 0,33	**низький**
0,4 – 0,6	**середній**
0,66 – 0,83	**вище середнього**
0,86 – 1,00	**високий**

Аналіз результатів дослідження.

Прийняття завдання. Розглянемо отримані результати: 50% учнів із ЗПР та 91,1% школярів з НР правильно проаналізували вимоги першого завдання, адекватно діяли відповідно до його змісту, утримували в пам'яті суть завдання на протязі виконання. 39,3% учнів із ЗПР і 8,9% молодших підлітків з НР, вимоги завдання проаналізували правильно, намагалися діяти у відповідності до його змісту, хоча результат при цьому не завжди був вірним. Більшість дітей покладалися на допомогу вчителя. 10, 7% школярів із ЗПР швидко втрачали сутність вимог і припиняли працювати, виконували маніпулятивні дії (додавали чи віднімали задані числа, складали за цими числами довільні слова, беручи до уваги окремі букви тощо).

Через ускладнені вимоги другого завдання, у школярів спостерігалися труднощі у процесі сприйняття. Так, 42,8% учнів із ЗПР правильно усвідомили умови завдань, але під час виконання зберігали їх частково. Для них труднощі виявилися у вимозі «визначити саме ту літеру, яка відповідає порядковому номеру слова», тому літери в отриманих словах були переплутані, частина дітей визначали неправильно порядковий номер літер у останніх словах і не могли скласти слово. 26,8% підлітків спочатку починали діяти адекватно, однак у ході завдання дотримувалися лише окремих вимог,

© ІСЕ НАПН

маніпулювали запропонованим матеріалом, завдання виконували не вірно. Серед досліджуваних, у 30,4% школярів із ЗПР ступінь повноти прийняття та збереження вимог завдання був зовсім на низькому рівні. Ці діти сприймали завдання частково (або не сприймали зовсім), зберігали лише окремі його компоненти (повністю втрачали завдання), не дотримувалися змісту завдання, довільно маніпулювали запропонованим матеріалом.

Серед молодших підлітків з нормативним розвитком 57,1% дітей сприйняли всі вимоги і виконали завдання правильно, деякі допускалися помилок, однак в ході роботи їх виправляли самостійно. Серед молодших підлітків були й такі, які через неповний аналіз вимог, часткове збереження етапів завдання мали певні утруднення під час виконання (39,3% учнів). На прохання експериментатора повторно переглянути вимоги завдання, ці учні виправляли спосіб дії. Водночас, 3,6% школярів не сприйняли вимоги завдання повністю, під час виконання визначали окремі моменти, на які і спрямовували свої дії, не піддавали перевірці отриманий результат, не звіряли виконання з умовою, тобто ці діти мають низький рівень прийняття та збереження вимог завдання, що супроводжується неправильним розв'язуванням.

Третій етап методики передбачав завдання з ускладненими вимогами, які складалися з декількох частин. Тому щоб вірно розв'язати завдання, необхідно було усвідомити вимоги повністю, проаналізувати етапи виконання, керуватися вимогами у ході виконання та під час перевірки. Отримані результати були наступні: 33,9% молодших підлітків із ЗПР вимоги завдання зрозуміли правильно, однак у процесі виконання дотримувалися їх не повністю. Спостерігалися наступні помилки: розв'язання лише ребусів; розв'язання частини ребусів і запис одного слова; вставляння пропущених букв без знаходження зайвого слова, тобто не відбувалося класифікації отриманих слів до певної групи або неправильне вилучення зайвого слова у кожному стовпчику слів; неправильна побудова прислів'я, через невміння зосередитися на завданні; нерозуміння змісту; невміння дотримуватися етапів

© ІСНІ НАЕС

роботи тощо. Частина учнів (23,3%) приймали лише частину інструкції, але до кінця роботи не зберігали її. У результаті втрати інструкції розв'язували ребуси і складали прислів'я не правильно. У ході роботи допускали помилки не тільки через неуважність, але перш за все тому, що не керувалися вимогами виконання завдання. Однак, для 42,8% школярів із ЗПР розв'язування завдань з ускладненими вимогами несли у собі значні труднощі. Діти частково сприймали вимоги, не зберігали їх до кінця роботи, не керувалися, часто не розуміли мету завдання, у кращому випадку сприймали з інструкції тільки те, що їм потрібно писати і намагалися це робити, не визнаючи при цьому етапів роботи, перевірка на заключному етапі не відбувалася.

Результати дослідження за критерієм *можливість самостійного виконання завдання та способи дії* були наступні: перше завдання практично виконали всі учні, труднощі виявлялися під час словесного обґрунтування здійснюваних дій. У більшості школярів із ЗПР у словесних звітах про виконану роботу, зазвичай, не було чіткого аналізу послідовності виконання завдання, пояснення дій супроводжувалося описом другорядних, малозначущих моментів.

Отримані результати за другим і третім етапами методики були значно гірші. Так, самостійно визначити спосіб виконання та розв'язати змогли 51,8% учнів з нормальним психічним розвитком, 25% школярів із ЗПР виконуючи завдання, могли діяти як правильно так і не правильно (наприклад, перший варіант другого завдання Микола З. виконав правильно, однак, допустився помилок у другому варіанті; у третьому завданні, розв'язав ребуси, але не виконав завдання з прислів'ям і не зміг правильно знайти зайве слово, хоча літери у пропуски вставив правильно). Подібне виконання характерне для більшості молодших підлітків із ЗПР, спочатку спостерігається інтерес до виконуваної роботи, разом з тим, труднощі, які виникають в ускладнених умовах, порушують цілеспрямованість діяльності, призводять до тимчасової втрати інструкції, зниження активності. Під час

© ІСНЕ НАЕС

розв’язання завдань, алгоритм виконання яких учням не знайомий, діти допускають деякі помилки внаслідок недостатнього відтворення вимог завдання, часто застосовують знайомі способи, які вже відпрацьовані, не видозмінюючи їх, що призводить до труднощів переключення з одного способу на інший (побудові нового). Водночас, у більшості випадків, зовнішня стимуляція і створення ситуації успіху покращують продуктивність роботи таких учнів.

Однак, 66,1% учнів із ЗПР, зазнавали значних труднощів під час виконання даних завдань. Охарактеризуємо їх: при ускладненні умов завдання, спостерігаються імпульсивні дії; учні не виявляють самостійно аналогію у завданнях, однак, вказівка на неї забезпечує правильне визначення способу виконання; переключення з одного завдання на подібне, але зі зміненими вимогами, відбувається після того, як увага дитини фіксується на відмінностях в умовах завдань; самостійна перевірка роботи відбувається рідко, частіше, учень знаходить помилку, коли вказують на її наявність і намагається самостійно виправити її. При зіткненні з труднощами зазначені особливості стають більш вираженими, навіть при наданні значної допомоги різного виду, рівень самостійного виконання завдання та визначення альтернативного способу дії у таких учнів залишається низьким.

Для порівняння, 44,7% школярів з НР допускали помилки під час виконання, однак самостійно знаходили і виправляли їх. У основному, помилки були у завданні на визначення прислів’я, через недостатній розвиток уваги і поверховий аналіз завдання, але при повторному аналізі завдання, ці помилки виправлялися самостійно.

Ще одну групу склали учні, у яких порушений поетапний контроль над діяльністю, що виконується (8,9% учнів із ЗПР та 3,5% їх однолітків з НР) . Часто, ці діти не помічають невідповідності своєї роботи поставленим вимогам, не завжди знаходять допущені помилки, навіть після прохання дорослого перевірити роботу, яка вже виконана, рідко можуть дати адекватну оцінку та правильно її мотивувати. Під час мовленнєвого обґрунтування,

© ІСНЕ НАПН

самостійно не виявляють аналогію у завданнях, вказівка на неї не стимулює активізацію потрібних знань, не встановлюють залежність невдалого результату від помилкових дій.

Розглянемо отримані результати за критерієм *результативність виконання завдання і можливість корекції помилок*. Метою даного етапу було з'ясування вмінь учнів аналізувати відповідність плану виконання до поставлених вимог, перевіряти хід роботи та отриманий результат, корегувати виявлені помилки та давати адекватну самооцінку.

Як підтвердилося, прості завдання або завдання знайомої структури, учні із ЗПР виконують більш адекватно, допускають менше помилок, на достатньому рівні використовують способи самоконтролю та самооцінки (67,8% дітей). Однак, при ускладнені вимог завдань спостерігається низька результативність навчальної діяльності, виявляються труднощі під час мисленнєвого планування та виконання дій за певним алгоритмом. Школярі із ЗПР погано утримують мету навчального завдання та зіставляють її з отриманим результатом, рідко знаходять та виправляють помилки самостійно. Труднощі виникають і під час вербалізації плану дій, що виявляється у неспроможності співставлення та обґрунтування практичних і розумових операцій під час виконання завдання. Так, 21,4% школярів із ЗПР правильно виконали завдання 2 *а)*. Під час виконання завдання 2 *б)*, спостерігалася орієнтація на завдання 2 *а)*, як на зразок, що свідчить про недостатню узагальненість і усвідомленість способу дії, невміння його перебудови до нових умов. У ході вироблення плану дій діти орієнтувалися на частину вимог, після повторного аналізу умови (на вимогу експериментатора) план піддавався корекції і спосіб дії визначався правильно. У процесі розв'язування завдань третього етапу методики у дітей виникали більші труднощі у зв'язку з побудовою нового способу дії, тобто спосіб дії, який був ефективний в одних умовах, учні переносили у нові умови, де він не підходив, що свідчить про схильність до стереотипних рішень.

© ІСНЕ НАПН

У частини дітей (41,1%) виникали труднощі під час планування дій за заданими умовами. Ці школярі частково керувалися вимогами, навіть при повторному їх аналізі нечітко усвідомлювали мету та етапи роботи Під час мовленнєвого аналізу дій частково зіставляли їх з метою завдання та отриманим результатом. Самостійно не виявляли і не виправляли помилки, очікували на допомогу експериментатора, але вказівка на них забезпечувала адекватні дії. Під час словесного звіту про виконані дії не відслідковували їх послідовність, замість основних дій описували другорядні, які безпосередньо не пов'язані із завданням, до результатів завдання ставилися байдуже, що свідчить про низький рівень самооцінки. 37,5% підлітків із ЗПР під час виконання завдань в ускладнених умовах виявили низькі результати. Діти не утримували мету навчального завдання, частково співвідносили вимоги і отриманий результат, мали значні труднощі вербалізації плану дій, не могли правильно обґрунтовувати практичні і розумові операції, дати адекватну самооцінку, що вказує на несформованість у цих учнів вмінь самоконтролю, самооцінки та самокорекції.

У 50% школярів з нормативним інтелектом не виникало труднощів при виконанні експериментальних завдань. Одержавши завдання вони визначали спосіб дії орієнтуючись на умову. Після розв'язування, адекватно пояснювали відповідність визначених дій до мети та вимог завдання, аналізували отриманий результат. 42,8% учнів мали деякі труднощі під час виконання завдання на побудову прислів'я, однак скориставшись вказівками експериментатора виправили допущені помилки і обґрунтували хід виконання. 7,2% дітей з НР виконали завдання на низькому рівні, що свідчить про невміння «приміряти» отримані знання на нові умови, несформованість способів самоконтролю, невміння здійснювати корекцію завдання та давати адекватну самооцінку.

За результатами розв'язання усіх завдань було визначено коефіцієнт саморегуляції («С») у школярів із ЗПР та їх однолітків з НР.

© ІСЕ НАПН

Так, у 33,9 % учнів із ЗПР «С» коливається в межах від 0,06 до 0,33, що свідчить про низький рівень саморегуляції. У процесі діяльності ці школярі частково аналізують інструкцію, елементи вимог щодо їх практичної реалізації сприймаються в обмеженому обсязі, втративши частину з них, діти не намагаються їх відновити у пам'яті, а заміняють їх власними елементами-комбінаціями. У ході аналізу роботи не спостерігається зсуву мотиву до мети, школярі не завжди враховують результативність власних спроб, детально не аналізують умову завдання, особливо, якщо завдання мають ускладнені або розширені вимоги. У ході роботи часто відволікаються, потребують постійного заохочення (виконавши якусь частину завдання намагаються показати учителю, отримати похвалу), виконану роботу не майже перевіряють і не виправляють помилки, якість роботи їх мало хвилює.

48,3% учнів за коефіцієнтом «С» (0,4–0,6) знаходяться на середньому рівні саморегуляції. Характерним для них у навчальній діяльності є метод «спроб і помилок», тобто цілеспрямовано виконувати дії діти можуть знайомі завдання або завдання за зразком у наочно-дійовому плані, з урахуванням проведених спроб і отриманих помилок. В ускладнених умовах, під час самостійного виконання завдань, виникають труднощі у процесі сприйняття логічної частини завдання, учні не можуть повністю зберегти її у пам'яті, не дотримуються послідовності дій за запланованим алгоритмом. Однак, в умовах групової роботи ці діти можуть усвідомити загальну мету і підкорити їй власну діяльність.

Функціональна недостатність процесів моделювання та оцінки результатів негативно відбиваються плануванні завдання (завчасно не відбувається побудови алгоритму розв'язання, не співвідноситься план дій з поставленою метою, не аналізується і чітко не окреслюються спосіб виконання). У процесі діяльності учні здійснюють самоконтроль головним чином у відповідності із засвоєними способами, однак, через несформованість вмінь поетапно звіряти хід роботи та отриманий результат, на заключному

© ІСНЕ НАПН

етапі спостерігається відсутність перевірки, поява помилок тощо. Часто потребують зовнішнього контролю та дозованої допомоги вчителя.

Школярів, які отримали коефіцієнт «С» в межах 0,66–0,83 було 17,8%. Під час розв'язання простих завдань та у знайомих умовах, ці учні легко включаються в навчальну ситуацію, правильно орієнтуються у вимогах завдання, визначають адекватний спосіб виконання. Завдання, у яких можна використати засвоєний узагальнений спосіб виконання, виконують цілеспрямовано, з побудовою певного плану дій, з попередньою «прикидкою» способу виконання, співвіднесенням результату, вимог і мети. Побудова та перебудова програм виконавчих дій відбувається з орієнтацією на вимоги завдання, усвідомленням етапів роботи. Навчальна мета піддається контролю і корекції, чим і забезпечується адекватність поставлених цілей і отриманих результатів. Однак в ускладнених або нових умовах спостерігається виконання завдання без попередньої програми дій, без співставлення та оцінки отриманих результатів і мети. Тобто, через низьку усвідомленість і стійкість навчальної мети, низьку самоорганізацію за перебігом процесу навчання у школярів виникають труднощі пов'язані з побудовою програм навчальних дій та їх деталізацією.

Високий рівень саморегуляції («С» = 0,86–1,00) у школярів із ЗПР виявлено не було.

32,2% учнів з нормативним психічним розвитком показали середній рівень «С» (0,4 – 0,6), 48,2% дітей мають коефіцієнт «С» в межах 0,66 – 0,83, що свідчить про рівень саморегуляції вище середнього.

Високий рівень отримали 16,1% учнів з НР. Для них характерні вміння аналізувати завдання, дотримуватися та співставляти вимоги з алгоритмом виконання, деталізувати програму дій, гнучкість перебудови способу, у разі потреби визначенням нового. Учні легко включаються у навчальну діяльність, вміють переносити узагальнений спосіб виконання у нові умови. У процесі виконання, завдання контролюється і коригується до тих пір, доки не буде отримано запланованого результату. Під час перевірки, контролю піддається

© ІСНЕ НАЕС

не тільки кінцевий результат, але і хід виконання, спостерігається співвідношення вимог і способу розв'язання, отриманих результатів і мети, що сприяє адекватній оцінці роботи.

На низькому рівні було виявлено 3,5% підлітків з НР, що свідчить про несформованість саморегуляції у цих досліджуваних.

Методика визначення рівня мобілізації волі Ш. Чхарташвілі.

Аналізуючи наукові дослідження проблеми вольового акту в полі саморегуляції діяльності було з'ясовано, що такі ланки саморегуляції як складання програми дій на основі аналізу конкретних умов, вибір відповідних способів дій та послідовність їх виконання – це не лише розумовий, але і вольовий процес. Передбачення проміжних та кінцевих результатів діяльності залежить від вольової активності, яка спрямована на пошук найоптимальнішого шляху досягнення мети. Водночас, вольова дія передбачає розгляд перешкод, з якими зіткнулася особистість і які зуміла подолати для досягнення мети. Труднощі, які виникають у процесі діяльності і їх подолання є обов'язковими ознаками вольового акту саморегуляції. Вольове зусилля проявляється як реакція на перешкоду. Безпосереднім поштовхом для вольового зусилля є усвідомлення перешкоди – розуміння ситуації, усвідомлення мети і засобів її досягнення. Вольова дія закінчується оцінкою досягнутого результату, яка встановлює співвідношення запланованого, передбачуваного і кінцевого результату.

Для дослідження сформованості вольового акту саморегуляції у школярів із ЗПР ми адаптували методику визначення рівня мобілізації волі Ш. Чхартишвілі. Учням пропонували розв'язати 5 завдань, кожне завдання було розміщене на подвійному аркуші паперу. На лівій стороні аркуша – умова завдання, яке необхідно розв'язати, а на правій – хід розв'язання та відповідь цього завдання. Перед початком роботи, дітям оголошувалась, що необхідно розв'язати завдання, яке знаходиться на лівій стороні аркуша, однак дивитися на розв'язок цього завдання на правій стороні аркуша було

© ІСЕ НАПН

заборонено. Частина інструкції стосовно заборони інтонаційно виділялася і промовлялася декілька разів.

Зазначена методика дозволила з'ясувати особливості вольового акту у структурі саморегуляції, а саме: виникнення мотивів діяльності; боротьба мотивів; рішення про дію; реалізація прийнятого рішення.

Проаналізуємо результати виконання завдань.

За критерієм *виникнення мотивів діяльності* було отримані наступні результати: у 48,2% учнів з нормативним розвитком під час розв'язання завдань вирішальну роль відіграють навчальні мотиви, 51,8% школярів під час виконання завдань керуються зовнішніми. У 76,8% дітей із ЗПР переважали мотиви уникнення невдачі, похвали, отримати гарну оцінку, виділитися серед товаришів тощо і лише 23,2% дітей виявили мотиви пов'язані зі змістом та процесом навчання. Отримані дані дозволяють свідчити, що несформованість навчальної мотивації у дітей із ЗПР визначає своєрідне відношення до будь-яких інтелектуальних завдань: діти прагнуть уникати інтелектуальних зусиль; не можуть подолати труднощі (відмова від виконання, підміна інтелектуального завдання ближчим, ігровим завданням.); виконують завдання не повністю, а його простішу частину; не зацікавлені у результаті виконання завдання тощо.

Боротьба мотивів відбиває наявність у дитини внутрішніх перешкод, суперечливих спонукань, бажань, прагнень, які стикаються і вступають у конфлікт між собою. У 52,5% школярів з НР спостерігалося бажання дотриматися інструкції, розв'язати правильно завдання, однак, у 47,5% дітей бажання подивитися на розв'язок виявилося сильнішим, що дозволяє стверджувати, що у цих дітей домінуючим є мотив уникнення невдач (більшість з цих дітей були молодші школярі). 71,9% школярів із ЗПР не дотримались інструкції, що свідчить про не усвідомлення і не прийняття мети завдання, тому під час боротьби мотивів домінуючим мотивом став мотив уникнення невдачі, що і обумовило вибір між самостійним розв'язанням завдання чи списуванням. 28,1% учнів із ЗПР самостійно виконували простіші

© ІСПІ НАПН

завдання і тільки після цього звірялися із розв'язком. Під час виконання складних завдань, діти не дотримувалися інструкції і намагалися знайти підказку у готовому розв'язуванні на правому аркуші. Аналізуючи отримані результати можна стверджувати, що виконуючи завдання більшість школярів із ЗПР, зазвичай, керуються близькими мотивами, спрямованими на здійснення окремих операцій і дій, а не метою завданням в цілому.

Виникнення і боротьба мотивів закінчується *прийняттям рішення*, що означає остаточну постановку свідомої мети. Під час дослідження було з'ясовано, що прийняття рішення у 48,1% школярів з НР обумовлювалося цілою програмою дій (протягом певного часу діти уважно розмірковували як діяти і лише тоді безпосередньо переходили до виконання намічених дій). На відміну від своїх однолітків, у 38,6% учнів із ЗПР при прийнятті рішення не було виявлено певної програми дій, діти намагалися списати окремі дії чи відповідь, 46,9% школярів – у складних завданнях переписали розв'язування повністю, не дотримуючись інструкції. Під час виконання завдань на відомий спосіб дії, 14,5% учнів розмірковували над виконанням, будували алгоритм дій й намагалися діяти відповідно інструкції. Під час розв'язування складніших завдань при необхідності перебудови способу дії на інший та побудові нового алгоритму дій, діти зіткнувшись з труднощами, відкривали правий аркуш і розглядали хід розв'язування, після чого намагалися відтворити ці дії самостійно. Аналіз отриманих результатів дозволяє стверджувати, що школярі із ЗПР не мають позитивного ставлення до виконання завдання, бажання його самостійно виконати, правильно розв'язати. Самостійна побудова програми дій відбувається лише в умовах засвоєного способу, у нових або змінених вимогах виконання, що передбачають перебудову знайомого чи побудову нового алгоритму, відбувається часткове сприймання дітьми інструкції або повне її ігнорування, прийняття рішення щодо виконання спонукається зовнішніми мотивами.

Як відомо, вольовий акт не вичерпується прийняттям рішення, завершення його можливе тільки завдяки реальним діям, які забезпечують

© ІСЕ НАПН

досягнення мети. Тому наступним кроком у з'ясуванні сформованості вольового акту саморегуляції було *виявлення вмінь виконувати прийняте рішення*. Так, під час розв'язання завдань, у 51,8% школярів з нормативним розвитком не відразу відбувався безпосередній перехід до виконання прийнятого рішення, а лише після певних роздумів, мисленнєвого планування діти розпочали діяти, що дозволяє стверджувати, що вони керувалися не простою близькою метою, а віддаленою, для досягнення якої дитина визначила необхідні етапи. Серед школярів із ЗПР, 14,1% дітей частково розглядали розв'язування на правому аркуші лише складних завдань, після чого намагалися самостійно пояснити як побудувати алгоритм розв'язування і впровадити прийняте рішення в дію. Тобто, ці діти не можуть утриматися в руслі складної мисленнєвої діяльності, спрощуючи її переглядом розв'язку, тим самим мимоволі полегшуючи свою розумову діяльність. Під час розв'язування завдань знайомим способом, 31,7% учнів, виконавши дію, відразу ж звіряли її з розв'язком на правому аркуші, якщо ж завдання виявлялося непосильним для них, діти повністю переписували розв'язування. 54,2% дітей миттєво розпочали списувати завдання повністю, що свідчить про несформованість у цих дітей необхідних знань і вмінь для розв'язання завдання, невміння орієнтуватися в умові та керуватися інструкцією при аналізі рішення, зайві вагання при його прийнятті, невміння правильно планувати і виконувати свої дії.

Отже, отримані дані дозволяють зробити припущення, що у школярів з нормативним розвитком більш розвинена здатність до вольових зусиль, при зіткненні з труднощами діти шукають нові шляхи вирішення поставлених завдань, виявляють ініціативу, наполегливість, активність, самостійність. Школярі із ЗПР відрізняються слабким розвитком вольових зусиль, нерішучі, не впевнені у своїх можливостях, вимагають підтримки з боку товаришів, дорослих тощо. У школярів із ЗПР під час виконання навчальних завдань виявлені специфічні особливості вольового акту, які полягають у наступному: вольовий імпульс актуальної потреби ніколи не викликає дії, у випадку

© ІСНІ НАПН

необхідності здійснення вольових зусиль, ці зусилля ніколи не докладаються для досягнення поставленої мети, найчастіше відбувається відмова від подальших дій. Тобто, вольовий акт дітей із ЗПР не вмотивований, не осмислений і не сформований. Для цих дітей характерна емоційна нестійкість, що позначається на якості виконання будь-якого завдання, недорозвиток навчальної мотивації, домінування простих близьких мотивів під час постановки рішення щодо розв'язування завдання та його виконання. При прогностичному прийнятті рішення щодо здійснення дії, у них не виробляються мисленнєві уявлення про проміжні цілі та шляхи досягнення мети в цілому, учні не аналізують можливі наслідки дій, розгублюються при зіткненні з труднощами і, як правило, мають низький рівень розвитку таких вольових якостей, як самостійність, рішучість, організованість, наполегливість.

Підсумовуючи отримані дані, можна стверджувати, що вольовий акт у школярів із ЗПР має низку специфічних особливостей, а саме: відхилення у проявах вольової регуляції, які виражаються в маніпулятивних, хаотичних діях у процесі виконання діяльності; зниження сили мотивів, бідність і слабкість потреб, порушення операційної сторони діяльності; нездатність до вольових зусиль при виникненні труднощів.

Рефлексивний аспект саморегуляції пов'язаний з процесом пізнання, перевіркою, перебудовою та виробленням засобів і способів розв'язання завдання. Порушення функціонування рефлексії у школярів із ЗПР найбільше виявляється у змінених або нових умовах, незнайомих ситуаціях: замість мобілізації внутрішніх ресурсів для вирішення проблемної ситуації спостерігається відхід з ситуації труднощів (відмова від подальшого розв'язання, прагнення спростити завдання, виправдати свою неспроможність).

Недорозвиток самоконтролю, самооцінки породжують специфіку програмування діяльності та її виконання у школярів із ЗПР. Аналіз розуміння дитиною із ЗПР інструкції, планування, визначення способів дії дає

© ІСНЕ ЛАЕС

можливість зробити висновок, щодо сформованості вмінь виконувати завдання в знайомих ситуаціях, однак, у змінених умовах діти стикаються з труднощами у визначенні послідовності завдання, розробці стратегії подальшого виконання, оцінці його адекватності поставленій меті, а також оцінці тактики й можливостей варіабельності при зміні умов діяльності, що негативно впливає на вміння самостійно контролювати, регулювати та корегувати виконання завдань.

Невміння школярів із ЗПР контролювати та корегувати власну діяльність призводить до виникнення численних помилок, в наслідку, навіть при правильно побудованому алгоритмі виконання завдання, діти отримують неправильний результат. Несформованість поточного самоконтролю результатів своєї діяльності призводить до виникнення помилок на будь-якому етапі розумової діяльності, що й обумовлює своєрідні особливості виконання завдань цими дітьми: невміння перевіряти правильність виконаних етапів, їх спрощення, миттєве завершення або хаотичне продовження, зниження усвідомленості розумових дій, уникнення труднощів, неадекватна самооцінка діяльності, відсутність фіксації помилок та їх корекції тощо.

Отже, отримані результати дослідження регулюючого компоненту саморегуляції дають підстави стверджувати про недостатність регуляторних ланок саморегуляції у школярів із ЗПР. Порушення рефлексивно-оцінного компоненту саморегуляції виражаються у недорозвитку рефлексії, самоконтролю, самооцінки та самокорекції, що не дозволяє учням у процесі навчання цілеспрямовано організовувати свої розумові дії.

4.4. Типологічні порушення саморегуляції навчальної діяльності у школярів із затримкою психічного розвитку

Аналіз специфічних особливостей функціонування всіх структурних компонентів саморегуляції у процесі вирішення навчальних завдань дозволяє визначити рівні саморегуляції та окреслити основні чинники, які лежать у основі порушення процесу саморегуляції.

© ISE NAES

Рівні сформованості саморегуляції

На основі отриманих результатів визначені та описані п’ять рівнів саморегуляції навчальної діяльності у школярів із ЗПР.

1 рівень – *маніпулятивний* *(критерії: невміння аналізувати, планувати, визначати відповідний спосіб розв’язання завдання, співвідносити схему дій і отриманий результат з поставленою метою, нездатність до будь-якої самостійної діяльності).*

Мотивація. Навчальна мотивація відсутня, у навчанні домінують ігрові мотиви. Учень не може самостійно актуалізувати зусилля для виконання навчальних завдань.

Самоконтроль та самооцінка. Дії і операції, які здійснює учень виявляються неправильними, допущені помилки не помічаються і не виправляються (учень не здатний свої дії і їх результати співвіднести із запропонованою схемою дій, виявити їх відповідність чи невідповідність до плану), виконання навчальних завдань не контролюється (ні на вимогу вчителя, ні самостійно). Зіштовхуючись з труднощами, учень не намагається їх подолати, задовольняється будь-яким результатом, вимога педагога з’ясувати сутність проблеми супроводжується протестом. Некритично ставиться до вказівок вчителя і виправлення помилок у власній роботі, погоджується з будь-яким виправленням, навіть тоді, коли виправлення помилки змінюється на протилежне. Перевіряючи роботу діє хаотично, не дотримуючись ніякого плану перевірки і не співвідносячи свої дії з наданою схемою.

Регуляція діяльності та її корекція. Не розуміє необхідність у контролі за перебігом власної діяльності. Мета діяльності не усвідомлюється, не співвідноситься з вимогами і процесом виконання навчальних завдань. Перевірка завдання відбувається на вимогу учителя (у основному, це звіряння із відповіддю у підручнику). Учень не співвідносить мету і отримані результати, не контролює і не піддає корекції спосіб розв’язування завдання і його відповідність з планом. Не намагається перевірити ні етапи, ні роботу в

© ІСЕ НАПН

цілому. Повторна мисленнєва перевірка виконаної роботи від початку і до кінця не відбувається.

2 рівень – *наочне відтворення*, *низький (критерії: реалізація знань у вигляді копіювання наочного зразка, розв'язання однотипних завдань, які мають аналогічні вихідні дані та результат, використання зовнішньої стимуляції, допомоги).*

Мотивація. Навчальна діяльність мотивується ситуативно, домінують зовнішні емоційно забарвлені мотиви. Спостерігається швидка втрата інтересу до навчальної діяльності, переключення на гру, відсутність потреби у осмисленні навчального завдання.

Самоконтроль та самооцінка. Цілеспрямований самоконтроль – відсутній. У основі самоконтролю лежить неусвідомлена чи погано засвоєна схема дії, яка зафіксувалася у пам'яті учня за рахунок багаторазового виконання одного й того ж способу дії. Виконувані дії хаотичні, однак за рахунок мимовільного запам'ятовування способу дії і мимовільної уваги, учень ніби передбачає напрям правильних дій, проте, не може пояснити, чому слід робити саме так, а не інакше, легко відмовляється від свого рішення. Добре засвоєний спосіб дії може виконати без помилок. На прохання учителя може виправити знайомі помилки, однак під час самостійної роботи помилки виправляє не систематично, не може пояснити ні сутність помилки, ні правильний варіант, дає лише формальні відповіді типу: «не правильно», «так треба», «так не треба» тощо. Під час виконання завдань нового типу, помилки допускаються і часто не виправляються. Самооцінка, у більшій мірі, неадекватна – занижена чи завищена, яка повністю залежить від зовнішніх обставин.

Регуляція діяльності та її корекція. Контролює власну діяльність тільки на вимогу учителя. Мету діяльності часто усвідомлює не правильно, не завжди розуміє вимоги завдання і не завжди самостійно співвідносить спосіб його виконання з поставленою метою. У основному контролю піддається кінцевий результат, етапи завдання, його відповідність поставленим вимогам і

© ISE NAES

цілям – самостійно не контролюються. На вимогу повторно перевірити виконане завдання «про себе», учень хаотично переглядає власне виконання, не співвідносить отриманий результат і спосіб з планом та вимогами. Перевірці піддаються лише практична реалізація способу дії. Мисленнєвий перегляд етапів роботи не відбувається.

3 рівень – *вибірково-репродуктивний* *на підґрунті довільної уваги, середній (критерії: вміння самостійно реалізовувати засвоєні знання у знайомих ситуаціях та під час розв'язання завдань на основі засвоєного узагальненого способу дій).*

Мотивація. Спостерігається незрілість мотиваційних установок, недостатньо розвинена допитливість, короткочасність інтересу до навчальної діяльності, недостатня сформованість навчальних потреб. У навчальній діяльності домінують мотиви пов'язані з процесом навчання, особистістю вчителя, уникнення невдач.

Самоконтроль та самооцінка. Характерна нестійкість потреби у осмисленні складного завдання в цілому, у необхідності планувати дії та співставляти їх з уявним результатом. Виконуючи нове завдання, учень допускає і не помічає помилки, проте, на вимогу учителя перевірити виконані дії, знайти і виправити помилки, як правило, перевіряє завдання, знаходить помилки і може пояснити свої дії. Завдання знайомого типу, виконує майже безпомилково, перевіряє процес розв'язування за засвоєною схемою. Однак під час виконання завдання нового типу, користується узагальненою схемою розв'язання, не співвідносячи її з новими вимогами, перебудови способу не відбувається. На прохання учителя, може проконтролювати завдання ретроспективно й, у разі необхідності, внести відповідні корективи. За допомогою учителя, може адекватно оцінити власну роботу, пояснити виправлення помилок, обґрунтувати свої дії, однак під час пояснень, посилається лише на засвоєну і усвідомлену схему дії.

Регуляція діяльності та її корекція. Цілеспрямована регуляція навчальної діяльності не спостерігається. Корекція відбувається лише тільки

© ІСЕД ІАПО

після закінчення виконання або на прохання учителя. Одночасно аналізувати нову дію і мисленнєво співвідносити її із планом та схемою перевірки – учень затрудняється. Характерною рисою є відсутність гнучкості мислення: під час розв'язування завдань нового типу використовується знайомий спосіб дії, не аналізується його доцільність, не завжди співвідноситься розв'язання з визначеними вимогами.

4 рівень – *актуально-репродуктивний*, *достатній (критерії: самостійне перенесення і реалізація набутих знань у знайомих ситуаціях та у ситуаціях зі зміненими умовами).*

Мотивація. На цьому рівні спостерігається наявність мотивації до змісту навчання, однак, домінуючими постають вузькі соціальні мотиви, мотиви пов'язані з суспільною оцінкою досягнутих результатів, що породжує бажання в учня краще виконати навчальне завдання, прагнення до суспільного схвалення, бажання відзначитися в навчальній діяльності.

Самоконтроль та самооцінка. У процесі виконання завдання учень орієнтується на добре усвідомлений і засвоєний ним узагальнений спосіб розв'язування, співвідносить його із планом завдання. Може безпомилково вирішувати завдання, які розв'язуються на основі одного і того ж способу дії, допущені помилки виявляє і виправляє самостійно, причому, намагається не допускати повторення одних і тих же помилок. Однак, зіткнувшись з новою задачею або зміною умов завдання, які вимагають внесення коректив у сам спосіб дії, учень має труднощі у перебудові засвоєної схеми дій. Самооцінка, у більшій мірі, адекватна, учень може логічно пояснити усвідомлений загальний спосіб розв'язування завдання з опорою на відповідні правила.

Регуляція діяльності та її корекція. Учень може мисленнєво перевірити й визначити шляхи корекції отриманого та проміжних результатів. Здатен у внутрішньому плані звірити виконані дії з узагальненим способом та загальним планом перевірки, однак, регулювати і контролювати відповідність узагальненого способу дій до наявних нових умов – затрудняється. Під час

© ISE NAES

контролю дотримується у пам'яті вимог завдань, інструкції вчителя, пояснює етапи розв'язування та отриманий результат.

5 рівень – *творчої актуалізації,* *високий (критерії: самостійна перебудова і реалізація нових знань у незнайомих, проблемних ситуаціях).*

Мотивація. Високий рівень навчальної мотивації. Спостерігається захопленість навчальною діяльністю, підвищена пізнавальна потреба та пізнавальна активність у процесі навчання, інтерес до пізнавальної інформації, неприйняття стандартних завдань і готових відповідей, прагнення до самовдосконалення.

Самоконтроль та самооцінка. Розв'язуючи нове завдання, спосіб якого має деяку схожість із засвоєним узагальненим способом попередньо, учень може, за рахунок навідних запитань учителя, виявити помилки, що виникають через невідповідність застосованого ним способу у нових умовах і самостійно внести корективи у новий спосіб дії (на основі пошуку та виявлення ще більш узагальнених принципів його побудови). Виділяє принципи побудови плану дій у зміненій ситуації (встановлює співвідношення між вибраним способом і загальною побудовою способів дії, їх узагальнених схем). Завдання, які розв'язуються на основі узагальненого способу дій, як знайомі, так і нові, учень виконує безпомилково, контролюючи свої дії безпосередньо у процесі виконання. Логічно оцінює та пояснює отриманий результат, аналізуючи застосований спосіб дії.

Регуляція діяльності та її корекція. У нових незнайомих ситуаціях, учень розпочинає аналіз дій ще до початку їх здійснення, у результаті виявлення неадекватності засвоєного способу до нових умов – самостійно намагається побудувати новий спосіб виконання. Регулює навчальну діяльність і вносить корективи як під час здійснення навчальних завдань так і при повторній мисленнєвій перевірці, встановлює співвідношення між загальною метою завдання і кінцевим результатом.

© ІСЕ НАПН

На підставі визначених критеріїв та описаних рівнів саморегуляції, було визначено рівні сформованості саморегуляції у молодших школярів та підлітків обох категорій.

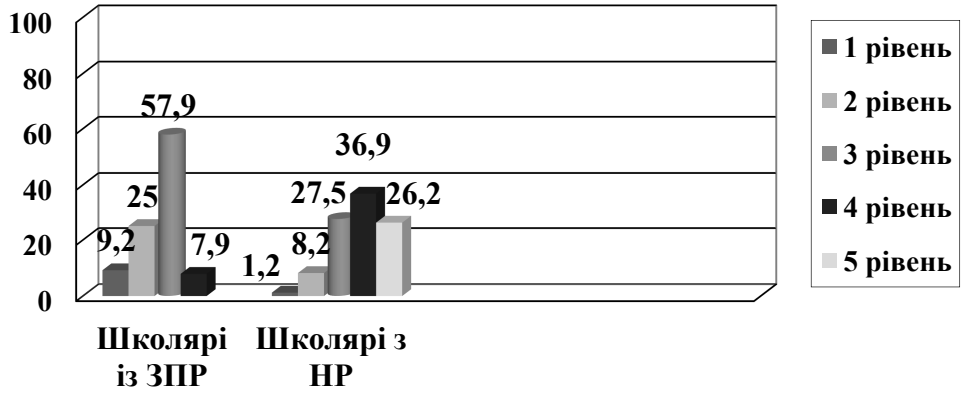


Рис.4.4.1. **Рівні сформованості саморегуляції у школярів із ЗПР та НР**

Так, на 1 рівні знаходяться 9,2% учнів із ЗПР та 1,2% дітей з нормативним психічним розвитком (1 клас). Характерними рисами цих учнів є домінування ігрової мотивації, не сформованість самоконтролю та самооцінки: невміння аналізувати умову завдання, маніпулятивне виконання, вибіркове сприймання інструкції, у основному, діти беруть до уваги те, що треба щось записати (виконати певну дію), не дотримуються вимог завдання, перевірка ходу роботи та на заключному етапі не здійснюється. Тобто, у дітей, які знаходяться на цьому рівні саморегуляція відсутня.

На 2 рівні було зафіксовано 25% школярів із ЗПР та 8,2% учнів з НР. Навчальна мотивація не сформована, домінуючою виступає ігрова мотивація та уникнення невдач. Виявляється несформованість самоконтролю, самооцінки, самокорекції, а саме: фрагментарне сприйняття інструкції, яка майже відразу втрачається; використання зовнішньої допомоги; фрагментарний аналіз завдання, спосіб яких добре засвоєний (на основі багаторазового виконання); невміння самостійно викривати і виправляти помилки; перевірка кінцевого результату здійснюється лише на вимогу педагога, при цьому не аналізується мета, схема розв'язання і отриманий результат. Після сигналу про закінчення, миттєво завершують роботу і здають

© ІСЕ НАПН

її учителю, до якості виконаної роботи і оцінки – байдужі. Тобто, ці діти самостійно не можуть здійснювати навчальну діяльність і мають низький рівень саморегуляції.

Третій рівень охопили 57,9% школярів із ЗПР та 27,5% дітей з НР. До основних особливостей саморегуляції навчальної діяльності цих учнів віднесено: домінування мотиву уникнення невдач, похвали, отримання гарної оцінки; недорозвиток самоконтролю: втрата ускладнених інструкцій, вимог завдання, в результаті чого спостерігається поява помилок, спотворення способу дії. Самостійній перевірці піддаються лише ті завдання, виконання яких добре засвоєно, при зміні умов завдання спостерігається відхід від труднощів, бажання отримати допомогу, зісковзування на відомий спосіб дії. Несформованість рефлексії та самокорекції: на вимогу, діти можуть перевірити завдання і виправити помилки, однак, співставлення мети, плану виконання і отриманого результату самостійно не відбувається. Зацікавлені у гарній оцінці, до якості роботи індиферентні. Тобто, ці школярі мають середній рівень саморегуляції, яка виникає на підґрунті довільної уваги, що й дозволяє частково-самостійно здійснювати навчальну діяльність.

Четвертий рівень саморегуляції показали 7,9% учнів із ЗПР і 36,9% школярів з нормативним психічним розвитком, що свідчить про достатній рівень. У процесі виконання експериментальних завдань, школярі сприймають вимоги завдання повністю, в процесі роботи допускають деякі помилки, які у ході перевірки усувають. У завданнях з ускладненими або зміненими умовами самостійно вміють перебудувати чи змінити узагальнений спосіб дії до нових умов, однак, допускають нечисленні помилки, які виправляють при повторній перевірці завдання. Домінуючими виступають мотиви пов’язані з процесом навчання, гарної оцінки, кращого учня, що й обумовлює зацікавленість у позитивному оцінюванні роботи, навчальні – сформовані у гіршій мірі. Водночас, під час розв’язання проблемних завдань діти мають труднощі рефлексивного характеру.

© ІСНІ МАЕС

Високий рівень саморегуляції було виявлено у 26,2% учнів з НР, школярів із ЗПР на цьому рівні – не було. Для учнів, які мають п'ятий рівень саморегуляції, домінуючою є навчальна мотивація, сформований плануючий, поточний та кінцевий самоконтроль, адекватна самооцінка, вміння рефлексивно мислити та коректувати власну діяльність відповідно до вимог. Учні можуть допускати окремі помилки у дотриманні тих чи інших правил, однак, при перевірці самостійно помічають і виправляють їх. Після виконання роботи, ще раз мисленнєво перевіряють розв'язування, зацікавлені у якісному виконанні та адекватній самооцінці.

З метою статистичної перевірки отриманих результатів за трьома блоками експериментальних завдань, сформованість саморегуляції оцінювалася від 1 до 10 балів: навчальна мотивація – 1-10 балів, вміння планувати завдання, визначати спосіб його розв'язування, перевіряти хід та кінцевий результат – 1-10 балів, вміння співставляти мету, схему дій та кінцевий результат – 1-10 балів, вміння коректувати недоліки виконання – 1-10 балів, адекватна самооцінка – 1-10 балів.

У результаті статистичної обробки, були достовірно зафіксовані розбіжності між двома групами учнів (ЗПР і НР) за сформованістю саморегуляції методом *t*-Стьюдента та статистично встановлений зв'язок між мотиваційним, операційним та рефлексивно-оцінним компонентами саморегуляції у школярів з НР та із ЗПР методом кореляційного аналізу r-Пірсона, при $p \leq 0,01$.

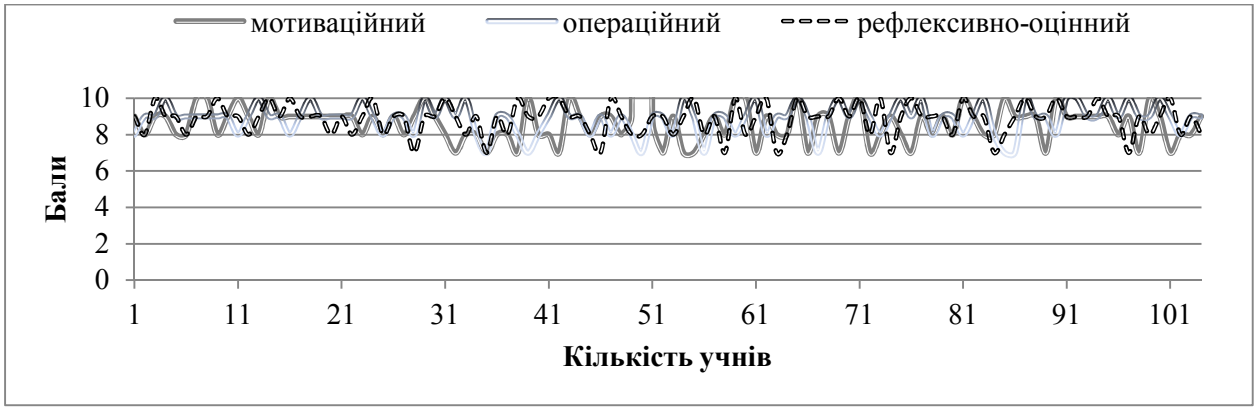


Рис. 4.4.2. **Взаємозв'язок компонентів саморегуляції у молодших школярів із НР**

© ІСНМАПО

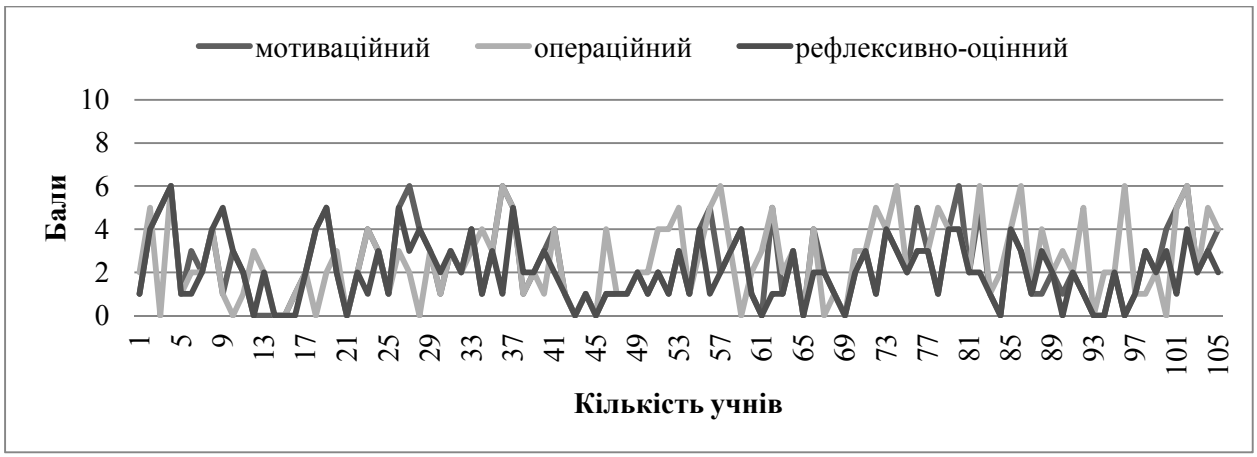


Рис. 4.4.3. **Взаємозв'язок компонентів саморегуляції у молодших школярів із ЗПР**

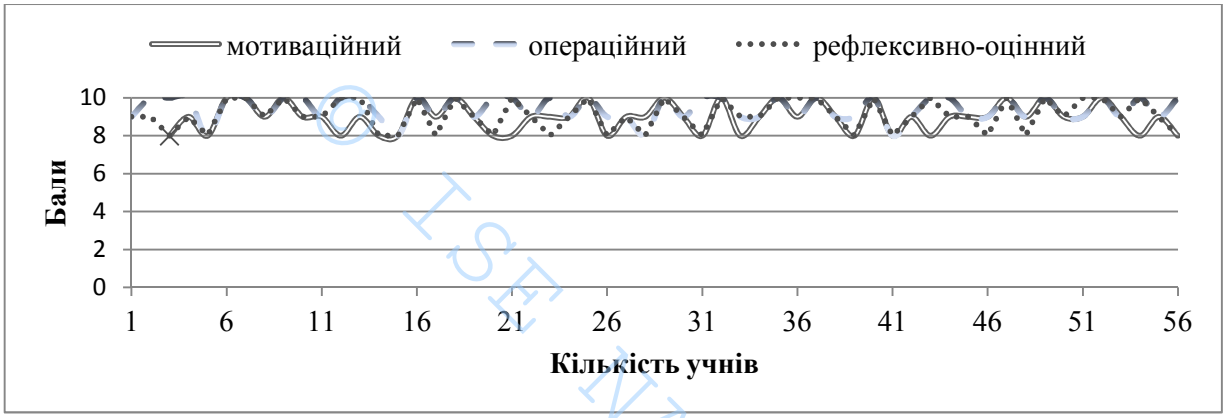


Рис. 4.4.4. **Взаємозв'язок компонентів саморегуляції у молодших підлітків з НР**

Рис. 4.4.5. **Взаємозв'язок компонентів саморегуляції у молодших підлітків із ЗПР**

© ІСЕ НАЕС

Значення «r» визначає міру взаємозв'язку між заданими показниками. Дане значення може змінюватися від «–1» до «+1». Чим ближче значення до «+1», тим вищий взаємозв'язок між заданими компонентами.

Проаналізуємо статистичні результати. У школярів із НР виявлено високий взаємозв'язок між усіма компонентами саморегуляції (від r=0,59 до r=0,85), у дітей із ЗПР взаємозв'язок між дуже слабкий (від r=0,13 до r=0,27).

Так, було виявлено низький взаємозв'язок між всіма компонентами саморегуляції у школярів із ЗПР: між мотиваційним і операційним компонентами – r=0,21, між мотиваційним і рефлексивно-оцінним – r=0,13, між операційним і рефлексивно-оцінним – r=0,27. Отримані дані свідчать, що у навчальний ситуації цих учнів домінують зовнішні мотиви (уникнення невдач, отримання похвали, гарної оцінки, схвалення тощо). У процесі виконання навчальних завдань спостерігаються невміння дотримуватися вимог завдання, аналізувати умову, встановлювати взаємозалежності між розв'язанням і метою, попередньо планувати розв'язування і реалізовувати його практично. Відсутність навчальної мотивації негативно впливає на самооцінку, тому у більшості вона учнів занижена або завищена. Низький рівень самоконтролю переплітається з невмінням самостійно виявляти помилки та коректувати завдання. Крім цього, у більшості школярів із ЗПР відсутні вміння мисленнєво аналізувати завдання від початку і до кінця, співвідносити отримані результати зі схемою розв'язання та метою, що свідчить про несформованість рефлексії.

На відміну від дітей із ЗПР, у школярів із НР виявлено високий взаємозв'язок між компонентами саморегуляції: між мотиваційним і операційним компонентами – r=0,75, між мотиваційним і рефлексивно-оцінним – r=0,59, між операційним і рефлексивно-оцінним – r=0,85. Тобто, у цих дітей навчальна діяльність спрямовується мотивами пов'язаними зі змістом та процесом навчання. У ході роботи відзначається усвідомлення необхідності попереднього планування, дотримання плану при виконанні,

© ІСНІ МАЕС

вміння обґрунтовувати і виправляти допущені помилки. Самоконтроль, самооцінка, рефлексія – сформовані на достатньому рівні.

З метою оцінювання достовірності відмінностей між основними механізмами саморегуляції (мотивація, самоконтроль, самооцінка, рефлексія самокорекція) виявлених під час порівняльного аналізу досліджуваних груп учнів був використаний *t*-критерій Стьюдента. Обчислення *t*-критерія Стьюдента відбувалося за формулою: t=Мх–у/Sмх–у, де Мх і Му – середнє арифметичне вибірки; Sмх–му – стандартна похибка розбіжностей середніх двох вибірок з рівнем значущості p≤0,01. Достовірність розбіжностей між показниками приймається у тому разі, якщо обчислена величина *t* перевищує табличне значення (у нашому випадку $t_{таб.}$ = 2,5).

Таблиця 4.4.1.

Числове значення критерію достовірності відмінності між середніми показниками двох груп досліджуваних (ЗПР і НР)

Механізми саморегуляції	***t*-критерій**
навчальна мотивація	***t*=4,4 при p≤0,01**
самоконтроль	***t*=6,1 при p≤0,01**
самооцінка	***t*=5,7 при p≤0,01**
рефлексія	***t*=4,9 при p≤0,01**
самокорекція	***t*=5,4 при p≤0,01**

© НДІ ІАЕС

Статистична достовірність дає прерогативу аргументувати висновок отриманий на основі зіставлення вибірок про наявність різниці щодо процесу саморегуляції загалом. Таким чином, інтерпретуючи отримані показники можна стверджувати, що проявами несформованості саморегуляції школярів із ЗПР в навчальній діяльності виступають: недорозвиток мотиваційної установки на навчання; невміння підпорядковувати власну діяльність цілям; низький рівень цілепокладання; відсутність навчальної мотивації, домінування близьких мотивів спрямованих на здійснення окремих операцій і дій; відсутність потреби у подоланні труднощів, невміння планувати дії та співставляти їх з уявним результатом; невміння визначати етапи завдання та послідовність проміжних цілей, особливо на тих етапах, що вимагають зусиль

і зосередження; небажання покращити результат; відхід від кінцевої мети тощо.

Отже, обчислений критерій є доказом наявності відмінності у саморегуляції навчальної діяльності між двома порівнюваними групами досліджуваних, яка статистично достовірна. Отримані результати підтверджують висновок про те, що через низький рівень розвитку всіх компонентів саморегуляції навчальна діяльність школярів із ЗПР набуває формального характеру.

На підставі зіставлення показників мотиваційного, операційного і рефлексивно-оцінного компонентів, статистичного взаємозв'язку між ними та статистично завіреної різної вираженості між мотивацією, самоконтролем, самооцінкою, рефлексією і самокорекцію визначено типи саморегуляції навчальної навчальної діяльності.

Типи саморегуляції навчальної діяльності

I тип – *рефлексивно-прогностичний*. У підґрунті – поєднання внутрішньо-мисленнєвих форм саморегуляції діяльності з процесами вибору цілей і засобів діяльності, які невід'ємно пов'язані з пізнавальними схемами і стимулюють їх виникнення, що ефективно відбивається на усвідомленні структури і взаємозв'язків нового і засвоєного знання, можливостей використання пізнавальних засобів для отримання якісного результату, його обґрунтованості та достовірності. Під час нового способу діяльності відбувається стимуляція пізнавальних дій, які визначаючи розв'язання поставленої проблеми багаторазово відтворюються і посилюються, що орієнтує активність суб'єкта на адекватне відображення розв'язання поставленої проблеми у формі знань і спонукає до визначення оптимальних варіантів дій, критичного аналізу умов діяльності та передумов її здійснення, форм, методів та передбачуваних результатів діяльності.

II – *процесуально-репродуктивний.* Показово для цього типу адекватне відтворення знайомої практичної реальності у формі знань та виявлення можливостей і співвідношення знань в умовах відомої діяльності.

© ІСНЕ НАПН

Характерною особливістю виступає конкретизація теоретичних знань щодо розв'язуваної проблеми в межах основних понять і засвоєних способів.

Тло процесуально-репродуктивного типу – орієнтованість на самоконтроль. У нових ситуаціях діяльності, коли на перший план виходить необхідність осмислення діючих алгоритмів і створення нових, а разом з тим і необхідність максимально повно актуалізувати зміст теоретичного осмислення пізнавальних дій, саме орієнтованість на самоконтроль, забезпечує адекватну орієнтацію в умовах еталону та перетворення узагальненого алгоритму, що дозволяє в більшій чи меншій мірі визначити умови нової діяльності, контролювати хід пізнавального процесу та певним чином обґрунтувати отриманий результат. Здійснення таких регулятивних дій забезпечує виникнення нової, прийнятної схеми дій, певного алгоритму щодо розв'язання поставленої проблеми, вагомої підказки щодо шляхів побудови плану.

III – *локально-практичний*. В основі цього типу – усвідомлення і реалізація оптимальних варіантів організації пізнавальних дій у тій чи іншій конкретній і усвідомленій діяльності. Необхідність постійно зіставляти зміст власних пізнавальних дій з відомим еталоном спричиняє їх «розчинення» і невміння застосовувати в умовах нової діяльності. Тому, саморегуляція нової діяльності і її результати мають локальний характер.

Саморегуляція за виконанням діяльності, спосіб побудови дій якої заснований на отриманих раніше в процесі пізнавальної діяльності теоретичних знань, реалізується ефективно і оптимально. В умовах нової діяльності, невміння визначати нові способи реалізації, призводить до того, що постановка нової проблеми відбувається в межах усвідомленого способу і не вирізняється високим ступенем гнучкості конкретних знань. Контроль етапів отримання результату і його обґрунтування відбувається за певним алгоритмом, зразком або визначеними критеріями оцінки. Особливістю локально-практично типу є те, що саморегуляція діяльності реалізується на реальних, практичних результатах пізнання, на основі відомих інструкцій,

© ІСЕІ НАПН

зразків, способів дій, правил та прийомів, які їх конкретизують й доводять когнітивну ефективність, тобто саме на тих схемах пізнавальної діяльності, які успішно забезпечували реалізацію знань, на тлі здійсненних раніше дій.

IV – *локально-фіксований.* Підґрунтя складає недостатньо сформована пізнавальна діяльність, при якій, у ході реалізації наявних знань не усвідомлюються взаємозв'язки між об'єктами в нових умовах діяльності, тобто при зміні умов знайомого типу діяльності побудова нової моделі не супроводжуються зміною способів і результату. Результати ініційованої дії частково відповідають задуму, через що реалізація певних операцій може задовольняти умову діяльності лише на певному етапі, вимоги якого усвідомлено і дотримано. У пізнавальній діяльності спостерігається фіксація знань на сукупності правил (прийомів), які обумовлюють зміст і послідовність відомих дій, що забезпечує отримання позитивного результату.

Саморегуляція не орієнтована на регуляцію пізнавальних процесів чи керування їх перебігом, що не створює умови для організації продуктивної діяльності і забезпечує лише функцію фіксації операціоналізації дій відповідно узагальненого алгоритму, пов'язаного з межами конкретних засвоєних знань.

© ІСЕ НАЕС

Таблиця 4.4.2.

Співвідношення типів саморегуляції навчальної діяльності у школярів із ЗПР та НР

Тип саморегуляції навчальної діяльності	Школярі із затримкою психічного розвитку		Школярі з нормальним психічним розвитком	
	Молодші школярі	Молодші підлітки	Молодші школярі	Молодші підлітки
I	–	–	14,4%	32,2%
II	10,2%	23,2%	34,7%	46,4%
III	67,6%	64,2%	43,3%	21,4%
IV	22,2%	12,5%	7,6%	–

Таким чином, з'ясувалося, що I тип саморегуляції мають школярі з нормативним психічним розвитком (14,4% молодших школярів і 32,2%

підлітків). Школярів із ЗПР, за отриманими даними, до цього типу віднесено не було.

Основними характеристиками саморегуляції навчальної діяльності I типу є: а) безпосередній інтерес до діяльності, сукупність стійких навчально-пізнавальних мотивів, прийняття рішення, на основі визначення певних альтернатив; б) вміння аналізувати умову діяльності і виділяти задані характеристики очікуваного результату, будувати алгоритм виконання, його послідовність, визначення способів дій; прогностично оцінювати можливості отримання правильного результату, перевіряти і виправляти недоліки; в) вміння співставляти кінцевий результат з поставленою метою, адекватна самооцінка (на початковому етапі навчання, діти оцінювали свою навчальну діяльність переважно позитивно, а невдачі пов'язували лише з об'єктивними обставинами, однак, до кінця початкової сформувалося більш критичне ставлення до навчальної діяльності. У підлітковому віці у учнів спостерігався перехід від конкретно-ситуативної самооцінки до більш узагальненої, критичної, самостійної); г) достатній розвиток вольових зусиль (під час складної діяльності актуалізуються вольові зусилля, які виступають внутрішнім механізмом регуляції, що мобілізує ресурси і психічні процеси у відповідністю із умовами розв'язання поставленого завдання).

До II типу саморегуляції навчальної діяльності віднесено 10,2% молодших школярів із ЗПР та 23,2% молодших підлітків із ЗПР, серед учнів з НР – 34,7% молодших школярів та 46,4% підлітків. У цих дітей спостерігається достатній рівень саморегуляції з домінуванням нестійкої навчальної мотивації, пізнавальний інтерес до навчальних предметів. Ці учні вмотивовані на отримання правильного результату роботи, володіють способами самоконтролю під час виконання діяльності у знайомих ситуаціях, вміють використовувати надану допомогу під час аналізу та корекції роботи, зацікавлені у позивній оцінці.

Загальним проявом саморегуляції навчальної діяльності II типу є: а) мотиваційна установка на процес навчання, нестійка навчальна мотивація; б)

© ІСНЕ НАПН

недостатність рефлексивного мислення (недостатня сформованість операцій узагальнення, абстрагування, в той же час, у більшої частини дітей сформовані операції аналізу, синтезу і вони можуть застосовувати їх у вирішенні не складних завдань, здатні до переносу та рефлексивного аналізу засвоєних знань у знайомих ситуаціях); в) – часткове використання ускладненої інструкції при правильному її усвідомлені (пов'язане з труднощами утримання у короткочасній пам'яті певного обсягу інформації); г) при самостійному виконанні завдань у нових умовах виникають труднощі у організації послідовності операцій, а саме: учні визначають правильну стратегію, однак при виконанні окремих операцій діють неадекватно або непродуктивно допускаючи помилки, внаслідок чого, при правильному розв'язанні певного етапу завдання отримують неправильний результат; д) часткове виявлення помилок у ході роботи, фіксація помилок здійснюється під час кінцевої перевірки, що впливає на якість розв'язування; е) вольова сфера: спостерігається врівноваженість процесів збудження і гальмування, що дає можливість учневі регулювати власну діяльність. Процеси самоконтролю, самокорекції сформовані недостатньо, що й впливає на якість саморегуляції за перебігом навчальної діяльності.

III тип складає найбільша кількість школярів обох категорій: 67,6% дітей початкових класів із ЗПР і 64,2% – підлітків та 43,3% молодших школярів з НР і 21,4% підлітків. Аналізуючи процеси мотивації, самоконтролю, самооцінки, рефлексії та самокорекції під час виконання експериментальних завдань у навчальних ситуаціях, можна стверджувати, що навчальна діяльність цих дітей недостатньо сформована і частіше носить процесуальний характер, що позначається на швидкості сприйняття, повноті та адекватності відображення вимог діяльності.

Наявні порушення гальмують повноцінний розвиток пізнавальної діяльності, що знаходить відображення у зниженні функціонування процесів саморегуляції. Основними характеристиками саморегуляції навчальної діяльності III типу є: а) домінування зовнішньої мотивації (мотиви: похвали,

© ІСНІ МАЕО

гарної оцінки, уникнення невдачі чи покарання, отримання певної винагороди тощо) та мотивації пов'язаної з процесом навчання (мати шкільні приладдя, цікаві уроки (малювання, фізкультура, праця) тощо); навчальні мотиви нестійкі й залежать від емоційного забарвлення, складності діяльності (перевага простим, знайомим завданням); б) недоліки сприймання та збереження інформації: сприйняття частини вимог, фрагментарний аналіз завдання (виокремлення окремих компонентів умови, які й складають основу алгоритму виконання); в) невміння планувати, послідовно здійснювати операції, контролювати вирішення завдання (призводить до численних помилок під час виконання); характерні труднощі під час самостійного виконання завдань, під час аналізу умови, визначення схеми та способу дій, перевірці етапів роботи і кінцевого результату. Однотипні завдання, завдяки багаторазовому виконанню, закріплюються у мимовільній пам'яті учнів, що дозволяє дітям розв'язувати їх безпомилково. У аналогічних завданнях з дещо зміненими умовами самостійно аналогію у завданнях не виявляють, переключення відбувається після вказівки на не однотипність; г) недорозвиток рефлексивного мислення унеможливлює цілеспрямований внутрішньомисленнєвий аналіз завдання: діти не можуть виділити суттєві елементи умови, співвіднести схему розв'язання, мету та кінцевий результат, здійснювати контроль на кожному з етапів діяльності, адекватно оцінювати власну роботу. Ці недоліки часто поєднуються з нестійкістю уваги й порушенням процесу переключення; д) несформованість вольового акту у процесі саморегуляції діяльності гальмує стимуляцію та відновлення мотиваційного процесу (актуалізація уявлень про очікуваний результат, що дозволяє поступово підвищити первинну привабливість мети), спостерігається зісковзування на зовнішні подразники; невміння долати труднощі та невдачі спричиняють спрощення діяльності чи відмову від її продовження тощо; е) саморегуляція і самоконтроль здійснюються вибірково, корекція діяльності, фіксація помилок самостійно відбувається лише при безпосередній допомозі різного рівня, акцентуванні на помилці тощо.

© ІСНІ МАЕС

У ході дослідження було з’ясовано, що IV тип саморегуляції навчальної діяльності виявили 22,2% молодших школярів із ЗПР і 12,5% підлітків цієї категорії та 7,6% першокласників з нормативним розвитком. Серед підлітків з НР дітей, які мають IV тип саморегуляції виявлено не було. Діти, які мають цей тип саморегуляції навчальної діяльності відзначаються несформованістю навчальних дій, що проявляється у маніпулятивності і хаотичності, домінуванні ігрових мотивів та мотивів уникнення невдачі (покарання), низьким рівнем функціонування всіх психічних процесів.

Основними характеристиками IV типу саморегуляції навчальної діяльності є: а) несформованість (обмеженість) навчальної мотивації (дітям більш привабливі емоційно забарвлені мотиви (отримати цукерку, подивитися мультфільм тощо), недорозвиток системи цілей, потреб і мотивів, які спонукають дитину опановувати знання; незрілість мотиваційних установок, недостатньо розвинена допитливість, короткочасність інтересу до навчальної діяльності, недостатня сформованість навчальних потреб; б) відсутність осмислення завдання вцілому, недорозвиток вмінь планувати дії та співставляти їх з уявним результатом, нездатність до напруженої інтелектуальної активності (у нових умовах при необхідності знайти новий алгоритм виконання завдання учні впроваджують відомий не намагаючись його перебудувати), проблемні завдання, зазвичай, залишаються не виконаними; в) невміння виявляти та обґрунтовувати помилки (поява помилок не стимулює дитину до встановлення причини їх виникнення), підміна важкого завдання більш простим і доступним (однотипні завдання виконуються охочіше); г) незрілість вольової сфери проявляється у нездатності до вольового зусилля в умовах труднощів, невміння підпорядковувати свою діяльність висунутим вимогам (спостерігаються систематичні відволікання на зовнішні фактори під час виконання завдання, відмова від подальших дій); г) саморегуляція і самоконтроль практично відсутні.

© ІСНЕ НАПН

Порівняння результатів саморегуляції навчальної діяльності у школярів із затримкою психічного розвитку та їх ровесників з нормативним психічним розвитком виявило більш низькі кількісні та якісні показники здатності до саморегуляції, що безпосередньо позначається на контролю за перебігом навчальної діяльності.

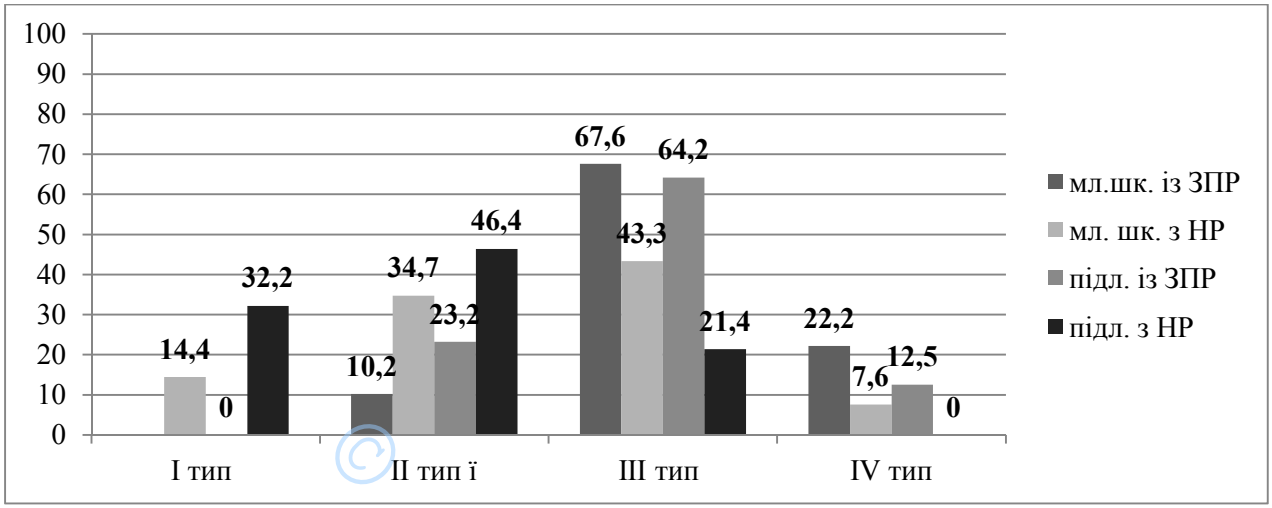


Рис. 4.4.6. **Порівняльна характеристика типів саморегуляції навчальної діяльності у школярів із ЗПР та НР**

Інтерпретуючи отримані показники можна стверджувати, що недоліки саморегуляції обумовлені переважно недосконалістю мотиваційної, операційної і рефлексивно-оцінної ланок діяльності.

Основними проявами несформованості мотиваційної сфери саморегуляції є: недорозвиток навчальної мотивації; опора на близькі мотиви під час виконання завдання, які спрямовані на здійснення окремих операцій і дій, а не метою завданням в цілому; невміння ставити далекі цілі для досягнення мети; відсутність розуміння взаємозв'язку між навчальними предметами з можливістю використання їх в майбутньому; широта інтересів, що призводить до їх поверховості і розкиданості; нестійкість інтересів, що призводить до зміни ієрархії мотивів.

Несформованість операційної ланки саморегуляції навчальної діяльності молодших школярів та підлітків із ЗПР виявляється у невмінні аналізувати і планувати хід виконання роботи, імпульсивності в процесі

© ІСЕ НАПН

планування, частковому сприйманні інструкцій, не розумінні невідповідності між власною роботою і запропонованим зразком, невмінні знаходити раціональний спосіб виконання завдання, невмінні внутрішньомисленнєво перебудовувати способи розумової дії, невмінні актуалізувати набуті знання у певній ситуації, доводити роботу до логічного завершення, контролювати отримані проміжні та кінцеві результати.

Спільними проявами недорозвитку рефлексивно-оцінного компоненту саморегуляції є: відхилення у проявах вольової регуляції, які виражаються у маніпулятивних, хаотичних діях у процесі виконання діяльності. Низька частково диференційована самооцінка, що в основному відбиває оцінювання школярів дорослими, несформований рівень домагань, невпевненість у собі, завищення своїх можливостей, низька критичність, стереотипність відповідей. Низький рівень рефлексії негативно відбивається функціях контролю і узгодження мети і отриманого результату, через що процеси корекції і керування перебігом навчальної діяльності не здійснюються.

© ІСЕ НАЕС

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 4

Проведене констатувальне дослідження дозволило виявити специфічні особливості саморегуляції навчальної діяльності у школярів із затримкою психічного розвитку.

Результати дослідження мотиваційного компоненту саморегуляції у молодших школярів із ЗПР свідчать, що навчальна мотивація знаходиться на низькому рівні, а у деяких дітей взагалі відсутня. У більшості дітей домінуючими виступають ігрові мотиви та уникнення неприємностей. Домінування ігрової мотивації над навчальною відбивається у наданні переваги тим предметам, які цікаві для дітей і сприймаються ними як елементи гри, найбільший інтерес і активність діти виявляють до шкільних перерв. Домінування мотиву уникнення неприємностей вказує на несформованість пізнавальної, пошукової мотивації, орієнтацію на процес, а не на зміст навчання, недостатньо розвинений інтерес до знань, що надає негативного забарвлення навчальній діяльності. Свідченням цього є прагнення уникнути труднощів, інтелектуального напруження, негативні емоції, пов’язані з очікуванням покарання. Навчально-пізнавальні мотиви займають найнижчий щабель, це мотиви, пов’язані зі змістом навчання та з процесом навчання. Учні, що виявляють ці мотиви позитивно ставляться до навчання, однак, у більшості, їх приваблює статус учня та відповідні шкільні атрибути.

У більшості молодших підлітків із ЗПР виявлена зовнішня мотивація, це мотиви пов’язані з почуттям провини, тривоги, задоволення собою. Ці види зовнішньої мотивації спрямовують діяльність учня засобами засвоєних правил або вимог (виконання завдань у знайомих ситуаціях, відомим способом тощо). У деяких учнів виявлено домінування мотивації досягнення успіху і уникнення невдачі, яка має міжособистісний характер. У цих дітей спостерігається характерна спрямованість на кінцевий результат без

© ІСЕ НАПН

опрацювання проміжних цілей, необдуманість вибору засобів досягнення кінцевої мети, згасання інтересу до навчання.

Дослідження мотиваційних механізмів школярів із ЗПР на тлі навчальної діяльності показало, що всі ці механізми – результативна мотиваційна тенденція, задум, ініціація дії та перехід від мотивації до дії – не сформовані і функціонують з певними порушеннями. До особливостей мотиваційних механізмів віднесено: визначення кінцевої мети не включає у себе уявлення про послідовність дій, не усвідомлюються проміжні цілі, водночас, посилюються негативні емоційні переживання, спостерігається згасання інтересу до змісту навчальних завдань. Прийняття рішення щодо розв'язання завдання відбувається неусвідомлено, у деяких випадках хаотично, що свідчить про несформованість вмінь аналізувати умову та виконання. Невміння ставити мету призводить до безініціативності у ході розв'язання поставленої проблеми, невміння визначати конкретний спосіб дії з декількох можливих варіантів, що супроводжується прийняттям неправильного рішення і викривляє підготовчий етап діяльності. Тобто, у першу чергу, саме несформованість навчальної мотивації обумовлює формальний характер навчальної діяльності.

Дослідження операційного компоненту саморегуляції школярів із ЗПР дозволило виявити особливості прогностичного етапу, що передбачає постановку і утримання мети діяльності, самоконтроль за діяльністю та самооцінки. З'ясовано, що молодші школярі із ЗПР, зазвичай, не можуть у внутрішньому плані співвіднести проміжні цілі й підпорядкувати їх досягненню поставленої мети. Зовнішні і внутрішні цілі існують окремо, незалежно один від одного, тобто дитина не може встановити ієрархічні стосунки між ними і намітити план реалізації. Наявність невиправлених помилок свідчить про низький рівень сформованості однієї з головних ланок саморегуляції – самоконтролю, оскільки, у результаті самоконтролю відбувається співставлення виконаних дій із визначеними вимогами на початку діяльності. До особливостей самоконтролю і самооцінки віднесено:

© ІСНЕ НАПН

фрагментарне прийняття завдання, відсутність або часткове засвоєння вимог, їх збереження; невміння діяти згідно зразка, труднощі у визначенні співвідношень між його елементами; труднощі у дотриманні вимог у процесі розв'язання завдання, у виборі способу виконання; повна або часткова відсутність дій перевірки проміжних і кінцевого результатів; несвідоме здійснення оцінних дій. Тобто, недорозвиток операційної ланки саморегуляції спричиняє, з одного боку, недостатність обґрунтування ходу виконання і отриманого результату, а з іншого – негативно впливає на оцінювання власної роботи. Ці характерні особливості притаманні більшості дітей із ЗПР, що і відрізняє їх від однолітків з нормативним розвитком навіть при однаковому результаті виконання завдання (правильному чи неправильному).

У процесі дослідження операційного блоку саморегуляції молодших підлітків із ЗПР виявлено зниження загального інтересу до школи, що пов'язано з переходом на предметну систему навчання, несформованість навчальної мотивації. Недорозвиток мотивів, пов'язаних зі змістом діяльності та мотивів пов'язаних із самим процесом діяльності негативно відбиваються на вміннях цілепокладання, конкретизації завдань навчальної діяльності.

Своєрідні особливості виявлено і під час дослідження програмування дій такі як недосконаліть вмінь аналізувати і планувати виконання навчальних завдань. У процесі програмування навчальні цілі не завжди піддаються постійному контролю і корекції, що не сприяє адекватності їх досягнення. Недоліки плануючої діяльності призводять до того, що спосіб розв'язування розшаровується учнями на низку дій, кожна з яких виступає для них як самоціль. При необхідності самостійного визначення способу дії у нових умовах або перебудови відомого, частіше школярі із ЗПР використовують узагальнений спосіб не усвідомлюючи його неадекватності, тобто, по суті, перебудова не відбувається.

Характерні прояви не адекватного оцінювання себе і власної діяльності молодшими підлітками із ЗПР виникають через протиріччя між рівнем домагань, становленням власних вимог і реальними вимогами навчання. До

кінця 6 класу у деяких дітей актуалізується потреба у самоповазі, загальному позитивному ставленні до себе як до особистості, що у певній мірі, завищує самооцінку свого «Я» і власної навчальної діяльності. У більшості ж підлітків, самооцінка не виступає внутрішньою умовою регуляції діяльності, що негативно відбивається на навчанні, на вмінні корекції результатів і способів дії. Більшість учнів не прагнуть перевірити роботу і виправити помилки, контролю піддаються лише доступні, знайомі завдання, коли спосіб самоконтролю відомий.

Однак, той факт, що молодші підлітки із ЗПР усвідомлюють значення перевірки роботи і намагаються діяти відповідно до правил (вимог), підпорядкувати їм свою діяльність протягом певного часу є позитивним моментом, що свідчить про можливість розвитку самоконтролю у цих дітей в умовах корекційно-розвивальної роботи.

У ході дослідження рефлексивно-оцінного компоненту саморегуляції було виявлено певні особливості рефлексії, самоконтролю (внутрішньо-мисленнєвого аналізу операційного складу дій), самооцінки і самокорекції у школярів із ЗПР.

З'ясовано, що несформованість регулюючої ланки саморегуляції у молодших школярів із ЗПР найбільше розкривається під час виконання складних завдань, наявності конфліктної ситуації, що негативно відбивається на самоконтролі власної роботи. Поряд з цим, несформованість самоконтролю та самооцінки у молодших школярів із ЗПР взаємопов'язані з недорозвитком рефлексії: невміння співвідносити умови навчального завдання з засвоєним досвідом, будувати алгоритм виконання, перебудовувати знайомий спосіб та застосовувати його у змінених умовах. Встановлено, що в ускладнених умовах, завданнях нового типу, де результат дії не відповідає засвоєному способу і для його побудови необхідно знайти правильне рішення, молодші школярі із ЗПР починають діяти шляхом проб, не зважають на умови завдання та спосіб виконання. Операції, які здійснюються, не «відриваються» від зовнішньо-орієнтованої моделі.

© ІСНЕ НАПН

До характерних особливостей рефлексивно-оцінної ланки саморегуляції молодших школярів із ЗПР віднесено: невміння аналізувати істотні, з позиції розв'язання тієї чи іншої задачі, ситуації; невміння співставляти і аналізувати взаємозв'язок мети та майбутнього результату; недоліки внутрішньо-мисленнєвого планування; невміння контролювати та коректувати здійснення дій.

Порушення функціонування рефлексії у молодших підлітків із ЗПР найбільше виявляється у змінених або нових умовах завдання: у більшості молодших підлітків із ЗПР, спочатку спостерігається інтерес до роботи, разом з тим, труднощі, які виникають в ускладнених умовах, порушують цілеспрямованість діяльності, що призводять до зниження активності. Під час розв'язання завдань, які мають ускладнені вимоги або нового типу, і алгоритм виконання яких не знайомий, діти допускають помилки внаслідок недостатнього усвідомлення вимог завдання, застосування знайомих способів, які вже відпрацьовані, що призводить до труднощів переключення з одного способу на інший чи побудові нового.

Поряд з цим, у молодших підлітків із ЗПР виявлені недоліки самоконтролю, самооцінки та самокорекції. Функціональна недостатність процесів моделювання та оцінки результатів негативно відбивається на плануванні завдання, а саме: не відбувається побудови алгоритму розв'язання, не співвідноситься план дій з поставленою метою, не аналізується і чітко не окреслюються спосіб виконання. Школярі можуть здійснювати самоконтроль у відповідності із засвоєним способом контролю однак, не контролюють хід роботи та отриманий результат у незнайомих ситуаціях, через що не помічають і самостійно не виправляють допущені помилки. Часто потребують зовнішнього контролю та дозованої допомоги вчителя.

Виявлені специфічні особливості вольового акту у школярів із ЗПР під час виконання навчальних завдань, які полягають у наступному: вольовий імпульс актуальної потреби ніколи не викликає дії, у випадку необхідності здійснення вольових зусиль, ці зусилля не докладаються для досягнення

© ІСНЕ НАПН

поставленої мети, найчастіше відбувається відмова від подальших дій. На основі отриманих даних діагностики вольового акту у школярів із ЗПР до його особливостей віднесено: відхилення у проявах вольової регуляції, які позначаються у маніпулятивних, хаотичних діях у процесі виконання діяльності, зниження сили мотивів, бідність і слабкість потреб, порушення операційної сторони діяльності, нездатність до вольових зусиль при виникненні труднощів.

Аналіз отриманих даних за трьома блоками діагностичних методик дозволив визначити п'ять рівнів сформованості саморегуляції навчальної діяльності: 1 рівень – *маніпулятивний* (відсутність саморегуляції), 2 рівень – *наочне відтворення* (низький), 3 рівень – *вибірково-репродуктивний* (середній), 4 рівень – *актуально-репродуктивний* (достатній) і 5 рівень – *творчої актуалізації* (високий).

Школярі із ЗПР охоплюють чотири рівні сформованості саморегуляції. Так, на 1 рівні знаходяться 9,2% учнів із ЗПР. Для них характерно домінування ігрової мотивації, невміння аналізувати умову завдання, маніпулятивне виконання, вибіркове сприймання інструкції, в основному їхня увага спрямована на те, що треба щось записати (виконати певну дію). Ці діти не дотримуються вимог завдання, перевірка ходу роботи не здійснюється (несформованість самоконтролю, самооцінки, самокорекції).

2 рівень посідають 25% школярів із ЗПР. Особливими проявами саморегуляції цих учнів є: несформованість навчальної мотивації (домінування ігрової та уникнення невдач), несформованість самоконтролю, самооцінки, самокорекції (фрагментарність сприйняття інструкції, можливість самостійного аналізу тих завдань спосіб яких добре засвоєний (на основі багатократного виконання), невміння самостійно виправляти помилки, здійснювати перевірку кінцевого результату, невміння аналізувати мету, схему розв'язання і отриманий результат, байдужість до якості виконаної роботи і оцінки.

© ІСНІ МАПО

3 рівень охоплюють 57,9% школярів із ЗПР. Характерними особливостями мотиваційної сфери учнів, які виявляють середній рівень саморегуляції навчальної діяльності є домінування мотиву уникнення невдач, похвали, отримання гарної оцінки. Недоліки самоконтролю у цих дітей найбільше виявляються у завданнях з ускладненими інструкціями, зміненими умовами, новими вимогами. Спостерігається втрата частини вимог завдання, поява помилок, спотворення способу дії. Самостійній перевірці піддаються лише ті завдання, виконання яких добре засвоєно, при зміні умов завдання спостерігається відхід від труднощів, бажання отримати допомогу, зісковзування на відомий спосіб дії. Невміння співставити мету, план виконання і отриманий результат свідчить про несформованість рефлексії та самокорекції. Ці діти виявляють зацікавленість у гарній оцінці, однак, до якості роботи індиферентні.

За результатами дослідження 4 рівень саморегуляції посідають 7,9% школярів із ЗПР. Саморегуляцію навчальної діяльності цих учнів можна охарактеризувати наступним чином: домінування мотивів пов'язаних з процесом навчання, гарної оцінки, кращого учня, навчальні мотиви – сформовані у гіршій мірі. У завданнях з ускладненими або зміненими умовами, можуть самостійно перебудувати узагальнений спосіб, однак, допускають деякі помилки, які виправляють при повторній перевірці завдання. Водночас, під час розв'язання нових завдань, незнайомих, діти мають труднощі під час рефлексивного аналізу та корекції завдання в цілому – від мети до отриманого результату.

На високому рівні саморегуляції школярів із ЗПР виявлено не було.

Статистично підтверджено результати діагностичних методик методом кореляційного аналізу r-Пірсона та з'ясовані міжгрупові розбіжності за сформованістю саморегуляції між школярами із затримкою психічного розвитку та з нормативним психічним розвитком методом *t*-критерія Стьюдента.

© ІСНЕ НАПН

У результаті статистичної обробки методом кореляційного аналізу r-Пірсона було виявлено низький взаємозв'язок між всіма компонентами саморегуляції у школярів із ЗПР: мотиваційним і операційним компонентами – r=0,21, при p≤0,01, мотиваційним і рефлексивно-оцінним – r=0,13, при p≤0,01, операційним і рефлексивно-оцінним – r=0,27, при p≤0,01, що свідчить про домінування зовнішніх мотивів у навчальних ситуаціях, невміння дотримуватися вимог завдання, аналізувати умову, встановлювати взаємозалежності між алгоритмом і метою, попередньо планувати розв'язування і реалізовувати його практично. Не сформованість навчальної мотивації негативно впливає на самооцінку (у більшості учнів – занижена або завищена). Низький рівень самоконтролю переплітається з невмінням самостійно виявляти помилки та коректувати завдання, що негативно відбивається на мисленнєвому аналізі завдання від початку і до кінця, співвіднесенні отриманих результатів зі схемою розв'язання.

З метою оцінювання достовірності відмінностей між основними механізмами саморегуляції (мотивація, самоконтроль, самооцінка, рефлексія самокорекція) виявлених під час порівняльного аналізу досліджуваних груп учнів був використаний *t*-критерій Стьюдента. Числові значення t-критерія Стьюдента між двома групами учнів (ЗПР і НР) статистично значущі: навчальна мотивація (t=4,4 при p≤0,01), самоконтроль (t=6,11 при p≤0,01), самооцінка (t=5,7 при p≤0,01), рефлексія (t=4,9 при p≤0,01), самокорекція (t=5,4 при p≤0,01). Обчислений критерій є доказом наявності відмінності у саморегуляції навчальної діяльності між двома порівнюваними групами досліджуваних, яка статистично достовірна. Отримані результати підтверджують висновок про те, що через низький рівень розвитку всіх компонентів саморегуляції навчальна діяльність школярів із ЗПР набуває формального характеру.

На підставі зіставлення показників мотиваційного, операційного і рефлексивно-оцінного компонентів, статистичного взаємозв'язку між ними та статистично завіреної різної вираженості між мотивацією, самоконтролем,

© ІСНЕ НАПН

самооцінкою, рефлексією і самокорекцію визначено чотири типи саморегуляції школярів із ЗПР та НР в навчальної діяльності. Відносно цієї типології, школярів із ЗПР віднесено до II (процесуально-репродуктивний), III (локально-практичний)та IV (локально-фіксований) типів саморегуляції навчальної діяльності, I (рефлексивно-прогностичний) тип саморегуляції в навчальній діяльності діти цієї категорії не виявляють.

Найбільша чисельність школярів із ЗПР виявляють III тип саморегуляції – 67,6% дітей початкових класів із ЗПР та 64,2% – підлітків. Основними характеристиками саморегуляції навчальної діяльності III типу є: а) домінування зовнішньої мотивації; б) недоліки сприймання та збереження інформації: сприйняття частини вимог, фрагментарний аналіз завдання; в) невміння планувати, послідовно здійснювати операції, контролювати вирішення завдання; г) недорозвиток рефлексивного мислення; д) несформованість вольового акту в процесі саморегуляції; е) саморегуляція і самоконтроль здійснюються вибірково, корекція діяльності відбувається за допомогою дорослого (у різній мірі), самостійно не відбувається фіксації помилок, корекція діяльності відбувається лише при безпосередній допомозі різного рівня, акцентуванні на помилці тощо. Наявні порушення гальмують повноцінний розвиток пізнавальної діяльності, що знаходить відображення в зниженні функціонування процесів саморегуляції.

У ході дослідження було з’ясовано, що IV тип саморегуляції навчальної діяльності виявляють 22,2% молодших школярів із ЗПР і 12,5% підлітків. Основними характеристиками IV типу саморегуляції навчальної діяльності є: а) несформованість (обмеженість) навчальної мотивації, недостатня сформованість навчальних потреб; б) відсутність потреби в осмисленні завдання в цілому, необхідності планувати дії та співставляти їх з уявним результатом, нездатність до напруженої інтелектуальної активності; в) невміння виявляти та обґрунтовувати помилки (поява помилок, не стимулює дитину до встановлення причини їх виникнення, відбувається підміна важкого завдання більш простим і доступним, однотипні завдання виконуються

© ІСНІМАЕС

охочіше); г) незрілість вольової сфери, що проявляється у нездатності до вольового зусилля в умовах труднощів, невміння підпорядковувати свою діяльність висунутим вимогам; г) саморегуляція і самоконтроль практично відсутні. Тобто, характерними рисами дітей, які виявляють IV тип саморегуляції є несформованість навчальних дій, що проявляється в маніпулятивності та хаотичності, домінування ігрових мотивів та мотивів уникнення невдачі, низький рівнем функціонування всіх психічних процесів.

До II типу саморегуляції навчальної діяльності віднесено 10,2% молодших школярів із ЗПР та 23,2% молодших підлітків із ЗПР. Загальним проявом саморегуляції навчальної діяльності II типу є: а) мотиваційна установка на процес навчання, нестійка навчальна мотивація; б) здатність до переносу та рефлексивного аналізу засвоєних знань у знайомих ситуаціях; в) часткове використання ускладненої інструкції при правильному її усвідомлені; г) труднощі в організації послідовності операцій при самостійному виконанні завдань у нових умовах; д) фіксація помилок, в основному, під час кінцевої перевірки; е) урівноваженість процесів збудження і гальмування, що дає можливість учневі регулювати власну діяльність; є) процеси самоконтролю, самокорекції сформовані не на високому рівні. Тобто, у цих дітей спостерігається достатній рівень саморегуляції з домінуванням нестійкої навчальної мотивації, пізнавальний інтерес до навчальних предметів, спрямованість на правильний результат роботи, вміння використовувати надану допомогу під час аналізу та корекції роботи, зацікавлення у позивній оцінці.

© ТДПУ ІМЕНІ

РОЗДІЛ 5
ФОРМУВАННЯ САМОРЕГУЛЯЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ШКОЛЯРІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

5.1. Теоретико-методичні основи формування саморегуляції школярів із затримкою психічного розвитку в навчальній діяльності

У контексті пріоритетних завдань нової парадигми освіти, спрямованих на реалізацію і розвиток особистісного потенціалу школяра у навчальній діяльності, суттєва увага надається саморегуляції, яка виступає внутрішнім засобом контролю за перебігом діяльності і забезпечує взаємозв'язок результатів навчання з його цілями, впливає на активність учня в навчальному процесі, на свідомість його дій, досягнення позитивних навчальних результатів. Науково-обґрунтоване дослідження саморегуляції навчальної діяльності зумовлено реорганізацією навчального процесу з позицій підходу регуляції, що вимагає переосмислення і подальшої розробки психолого-педагогічних шляхів освітнього процесу, у якому взаємопов'язані складові: навчання, учіння і розвиток.

Дослідження саморегуляції школярів із затримкою психічного розвитку передбачає не тільки розкриття цілісного процесу саморегуляції, який поєднує у своїй системі функції мотивації, самоконтролю, самооцінки, рефлексії та керування перебігом діяльності, але й дозволяє виявити модифікацію саморегуляції від молодшого шкільного віку до підліткового. Саме у шкільному віці формуються необхідні структурні компоненти навчальної діяльності – цільовий, мотиваційно-потребовий, операційний, емоційно-вольовий, контрольно-коректуючий, розвивається внутрішня мотивація, уявне планування алгоритму майбутньої діяльності, виробляються вміння управління процесом власного навчання – від матеріальної, матеріалізованої їх форм до зовнішньо-мовленнєвої і далі – внутрішньо-мисленнєвої, що створює сприятливе підґрунтя для розвитку саморегуляції й дозволяє на більш

© ІСНЕ НАЕС

якісно вищому рівні керувати перебігом власної діяльності у процесі навчання.

У ході діагностики саморегуляції навчальної діяльності у школярів із ЗПР були виявлені специфічні особливості функціонування мотивації, самоконтролю, самооцінки, самокорекції та рефлексії, що стало поштовхом для побудови найбільш оптимальної моделі корекційно-розвивальної програми формування саморегуляції.

Модель корекційно-розвивальної програми формування саморегуляції містить чотири блоки: концептуальний, організаційно-методичний, корекційно-розвивальний і оцінно-прогностичний.

Основна мета корекційно-розвивальної програми спрямована на формування саморегуляції навчальної діяльності школярів із ЗПР шляхом розвитку мотиваційних, операційних та рефлексивно-оцінних процесів саморегуляції і на їх основі, самоудосконалення процесом власної навчальної діяльності.

Теоретико-методологічну основу розробки моделі дослідження склали психолого-педагогічні концепції навчання і розвитку зарубіжних та українських науковців – І. Бех, П. Гальперін, В. Давидов, Д. Ельконін, В. Засенко, А. Колупаєва, Г. Костюк, Н. Макарчук, С. Максименко, Н. Менчинська, Т. Сак, В. Синьов, В. Тарасун, О. Хохліна, М. Шеремет, М. Ярмаченко та ін.; соціально-когнітивні теорії – A. Bandura, J. Kelly, B. Skinner, C. Hull, J. Atkinson, W. Kohler, E. Lowell, D. McClelland, G. Muller, H. von Helmholtz, H. Heckhausen, E. Tolman та ін.; основні положення суб'єкт-діяльнісного підходу висвітлені в працях О. Асмолова, О. Конопкіна, Д. Леонтьєва, О. Леонтьєва, А. Маркової, М. Неймарк, О. Осадько, О. Осницький, У. Ульєнкової та ін.

© FSE MAUS

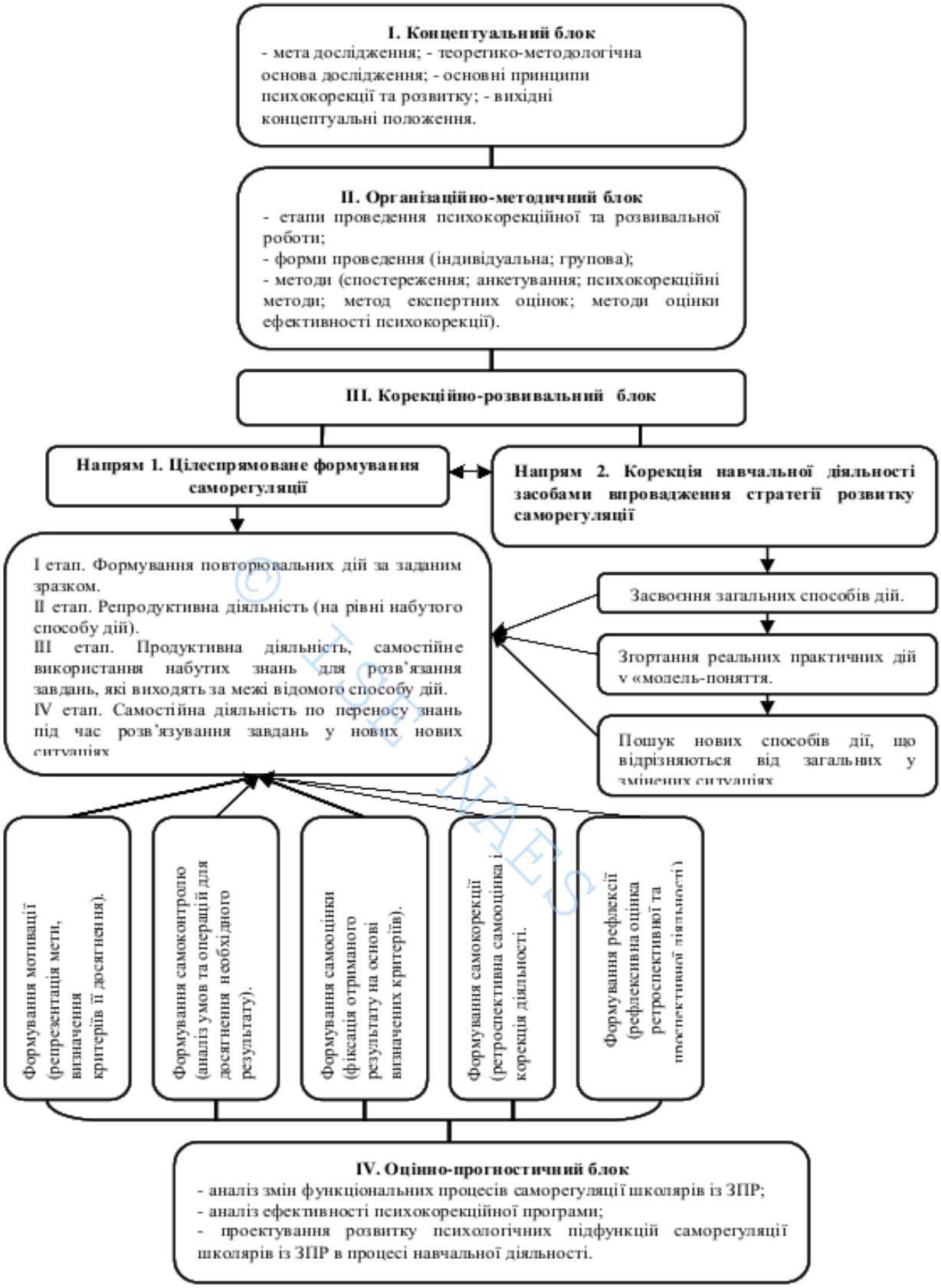


Рис 5.1.1. **Модель корекційно-розвивальної програми формування саморегуляції навчальної діяльності у школярів із затримкою психічного розвитку**

У контексті навчання, численні вчені опосередковано розглядають саморегуляцію: як розумову дію (П. Гальперін, Н. Тализіна), як навчальну самостійність (Д. Ельконін, В. Давидов), в аспекті цілеспрямованого пізнавального саморозвитку (Л. Виготський), набуття самостійного досвіду діяльності в залежності від психічного розвитку (Л. Занков, Д. Ельконін, В. Давидов, Н. Менчинська, І. Якиманська та ін.).

У працях П. Гальперіна, Н. Тализіної, саморегуляція розглядатися як розумова дія в процесі взаємодії суб'єкта з будь-яким об'єктом, у ході якої досягається заздалегідь визначена мета. Дослідники виділяють наступні умови формування розумової дії: наявність мотивації, виконання дії у зовнішній формі, узагальненість дії, перехід дії у розумовий план. На думку вчених, у навчальній діяльності це реалізується через оволодіння орієнтовною основою дії, спочатку, у вигляді наочної схеми, на основі якої відбувається практичне відтворення додаткових дій, що у своїй сукупності створюють основу дії. Згодом, узагальнена схема дії із зовнішньої форми переходить у внутрішньо-мовленнєву й, надалі, у виключно внутрішню дію.

Як стверджують Д. Ельконін, В. Давидов, для формування навчальної самостійності необхідні три умови: а) засвоєння загальних способів дій; б) згортання реальних практичних дій у «модель-поняття», у якій цей загальний спосіб дії зафіксований у внутрішньо-мисленнєвому плані; в) пошук нових способів дії, що відрізняються від загальних у змінених ситуаціях (розглядаються авторами як розгорнуте мислення, думка).

Л. Виготський у своїй концепції розкриває три типи навчальної діяльності, які супроводжуються розвитком відповідних психічних новоутворень особистості: наявність формування різних дій і активності у реалізації досягнення мети; створення найбільш ефективних «моделей» дій і їх автоматизація, що передбачає удосконалення стратегії діяльності; цілеспрямований саморозвиток через збагачення пізнання, моделювання діяльності, розвиток рефлексії у пізнавальних стратегіях, що сприяє створенню нових, більш об'ємних і глибоких стратегій діяльності.

© ІСЕІ НАПН

У більшості освітніх концепцій навчання і розвитку визначені різноманітні шляхи удосконалення освітніх процесів спрямованих на потенційні можливості учнів і їх реалізацію. Наразі, значна увага надається навчанню дітей з особливими освітніми потребами, розробці корекційно-розвивальних програм з урахуванням освітніх, індивідуальних та психічних особливостей цих дітей. Конститутивну основу у розв'язання цієї проблеми поклали наукові дослідження Т. Сак, у яких розроблено нові стратегії управління учбовою діяльністю учнів із затримкою психічного розвитку [401]. Створені фундаментальні технології в аспекті інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми проблемами, витоки яких покладено в працях В. Засенка, А. Колупаєвої [157, 199]. Визначені різні моделі діагностики розвитку учнів з особливими психофізичними потребами в їх навчально-пізнавальній діяльності (Г. Мерсіянова, В. Синьов, В. Тарасун, О. Хохліна, М. Шеремет, М. Ярмаченко та ін.). Розроблені моделі формування поведінкових, мотиваційних, інтелектуальних, емоційно-вольових та інших процесів з використанням продуктивного і репродуктивного характеру навчання, проектування нових освітніх технологій у навчанні учнів з особливими освітніми потребами, розширено арсенал методів і прийомів організації навчальної роботи цих школярів [184, 392, 402, 431, 451, 470].

На тлі досліджень затримки психічного розвитку, проблему саморегуляції в аспектах поведінкової, мотиваційної, емоційно-вольової сфер розглядали – Н. Бастун, Н. Бєлопольська, О. Гозова, Т. Ілляшенко, Л. Божович, Л. Виготський, Н. Компанець, Л. Кузнєцова, І. Кулагіна, К. Лебединська, А. Линда, А. Маркова, О. Мастюкова, Л. Переслені, М. Рейдибойм, E. Desi, R. Ryan та ін.; на тлі цілепокладання, інтересів, домагань у навчанні дітей із ЗПР– Є. Аксьонова, Т. Єгорова, В. Лубовський, Ю. Максименко, Н. Менчинська, Л. Переслені, Н. Піддубна, В. Холмовська, П. Шошин); у межах самоконтролю та самооцінки у різних видах діяльності учнів із ЗПР – Н. Бабкіна, Т. Власова, Г. Жарєнкова, Н. Жулідова, Б. Зейгарник, З. Калмикова, Г. Капустіна, Н. Королько, І. Марковська,

© ІСНЕ НАПН

Ю. Максименко, Л. Прохоренко, Р. Тригер, У. Ульєнкова та ін.); у полі корекції недоліків інтелектуального розвитку дітей із ЗПР– Н. Білопольська, Т. Вісковатова, К. Лебединська, С. Домішкевич, Т. Єгорова, Л. Метіева, Т. Пускаєва, Т. Сак та ін.). Незважаючи на різні підходи до вивчення затримки психічного розвитку автори стверджують, що впровадження корекційно-розвивальних цілей у навчання дітей із ЗПР сприяє засвоєнню суміжних дій, розширенню розуміння теоретичних понять, розвитку пізнавальних структур (від засвоєння конкретних дій до вироблення пізнавальних стратегій), формуванню вищого рівня особистісних новоутворень тощо.

У ході дослідження було з'ясовано, що саморегуляція забезпечує цілеспрямоване управляння пізнавальним розвитком, механізмами мотивації, самоконтролю, самооцінки та рефлексії, сприяє організації вищого рівня індивідуального досвіду керування перебігом власної навчальної діяльності. Саморегуляція навчальної діяльності включає не тільки аналіз мети завдання, ходу і результату його розв'язування, але й сприяє розвитку самого процесу навчання, формуванню способів розумових дій (вміння аналізувати кількість, якість, послідовність дій і операцій, моделювати різноманітні варіанти їх здійснення, вибудовувати варіанти корекції діяльності, приймати рішення щодо її оптимізації) та актуалізації різних пізнавальних засобів.

У нашому розумінні, саме саморегуляція навчальної діяльності зможе втілити завдання особистісно-орієнтованого підходу сучасної освіти, котрий включає формування і розвиток учня як суб'єкта навчання, розвиток самопізнання, здатності до рефлексії, оволодіння способами самовдосконалення власної навчальної діяльності. Тому наше дослідження, теоретичні ідеї і практичні інноваційні розробки спрямовані саме на розвиток саморегуляції навчальної діяльності та їх реалізацію.

Підґрунтя дослідження склали провідні принципи психокорекції саморегуляції навчальної діяльності, у якості яких визначено наступні:

1. *Принцип експлікації*. Передбачає теоретичне узагальнення процесу саморегуляції, з'ясування її структурно-функціональних ознак, що дозволяє

вивести ці ознаки у самостійний об'єкт логічного оперування. Дозволяє виявити зв'язок саморегуляції з процесом навчальної діяльності, який не є очевидним зовні, однак впливає на психічний розвиток дитини із ЗПР і зумовлює позитивні зміни у керуванні перебігом власної навчальної діяльності.

2. *Принципи особистісно-діяльнісного підходу.* З позиції саморегуляції навчальної діяльності особистісний аспект забезпечує організацію і управління навчальною діяльністю учнів у контексті самоактуалізації та особистісного зростання: формування єдності зовнішніх та внутрішніх мотивів, прийняття навчальної задачі, вироблення узагальнених способів та прийомів навчальної діяльності (Л. Виготський, З. Фрейд, J. Atkinson, A. Bandura, C. Hull, G. Muller, H. Helmholtz, H. Heckhausen). Діяльнісний аспект передбачає розвиток внутрішньої навчальної мотивації, вироблення здатності формулювати мету навчання, створювати перспективний план роботи, приймати раціональне рішення, визначати необхідні дії і операцій для досягнення поставленої мети, переносити та змінювати узагальнений спосіб дій у нових (проблемних) умовах, здійснювати самоконтроль, самооцінювання та самокорекцію навчальної діяльності (О. Асмолов, А. Зак, О. Конопкін, А. Маркова, М. Неймарк, О. Осницький, О. Прохоров, A. Bandura, B. Skinner).

4. *Принцип цілеспрямованої навчально-пізнавальної діяльності учнів і управління нею*, ґрунтується на навчально-пізнавальній активності учня і виражається в усвідомленні цілей навчання, плануванні та самоорганізації власної діяльності, самоконтролю за нею. Цей принцип реалізується шляхом формування мотивації навчання, розвитку адекватної оцінки власних дій, самоаналізу, самоконтролю та самовдосконалення навчання, створення проблемних ситуацій, які потребують самостійних дій, застосування засвоєних теоретичних знань, набутих навичок і вмінь практично, диференціації навчального матеріалу відповідно до особливостей психічного

© ІСНЕ НАПН

розвитку учнів (Д. Ельконін, О. Конопкін, Г. Костюк, А. Линда, О. Матюшкін, Т. Сак, Л. Фрідман, E. Deci, J. Piaget, R. Ryan).

5. *Діяльнісний принцип корекції*. Цей принцип визначає предмет корекції, вибір методів, засобів і способів досягнення мети, модель проведення корекційної роботи, шляхи реалізації поставлених цілей (В. Давидов, Д. Ельконін, Г. Жарєнкова, І. Ільясов, О. Леонтьєв, Ю. Максименко, Н. Менчинська, М. М'ясіщев, Л. Переслені, Г. Щукіна та ін.). У контексті дослідження, корекційний вплив здійснюється в полі навчальної діяльності, виступаючи засобом активізації і спрямованості активності учня. Корекційна робота передбачає цілісне формування (удосконалення) процесу саморегуляції, що забезпечить власну активність і самостійність учнів у процесі навчання, усвідомлений підхід до певних видів завдань і навчальної діяльності вцілому, сприяє управлінню процесом формування усвідомленої діяльності учнів в системі навчальної діяльності.

6. *Принцип системності корекційних, профілактичних і розвивальних задач* передбачає побудову змісту корекційно-розвивальної програми на основі трьох видів завдань: корекційних, профілактичних і розвиткових. Він відображає взаємопов'язаність і гетерохронність розвитку різних сторін особистості дитини (на рівні норми; на рівні потенційних труднощів розвитку; на рівні актуальних труднощів розвитку), що об'єктивно виражені у різних відхиленнях від нормативного психічного розвитку. Відхилення у психічному розвитку дитини закономірно призводить до відхилень і труднощів у розумовому розвитку і, навпаки, недорозвиток навчально-пізнавальних процесів призводить до відставання у розвитку мотивації, операційного мислення, самоконтролю. Таким чином, формулювання цілей і завдань корекційно-розвивальної програми має виходити з найближчого прогнозу розвитку дитини. Крім того, програма психологічного впливу на дитину повинна бути спрямована не просто на корекцію відхилень у розвитку та на їх попередження, а й на створення сприятливих умов для найбільш повної реалізації потенційних можливостей розвитку особистості.

© ІСНЕ НАПН

7. *Принцип спрямованості психокорекційної роботи «зверху до низу»*, передбачає створення оптимальних умов для розвитку всіх структурно-функціональних компонентів саморегуляції, що у першу чергу, сприятиме певному рівню розвитку необхідних психічних процесів, дозволить забезпечити цілеспрямований індивідуальний самоконтроль у навчальній діяльності кожного учня.

8. *Принцип нормативності* передбачає орієнтацію при проведенні корекційно-розвивальної роботи і оцінці її ефективності на нормативність розвитку у певному віковому періоді, що дозволить намітити у межах вікової норми програму розвитку саморегуляції дітей із ЗПР з урахуванням особливостей їх психічного розвитку та опорою на потенційні можливості кожного вікового періоду (Д. Ельконін, E. Erikson). Такий підхід є своєрідною формою профілактики попередження можливих відхилень когнітивного компоненту саморегуляції на подальших вікових стадіях розвитку.

9. *Принцип врахування вікових, психологічних та індивідуальних особливостей дитини*. Цей принцип узгоджує відповідність ходу психічного розвитку дитини відповідно до нормативного психічного розвитку і включає індивідуальні психологічні особливості, що дозволяє намітити в межах вікової норми програму психокорекції й оптимізації розвитку для кожної конкретної дитини із ЗПР.

10. *Принцип випереджального розвитку.* Сутність принципу розкривається у спрямованості корекційно-розвивальної роботи і обумовлює необхідність передбачення у ній профілактичних і розвиткових завдань (Л. Виготський). Спрямування корекційно-розвивальних завдань на перспективу розвитку через «зону найближчого розвитку», подолання труднощів, які вже виникли і створення умов, за яких ці труднощі попереджаються та передумов повноцінного формування вікових психологічних новоутворень.

Для дослідження формування саморегуляції навчальної діяльності школярів із ЗПР використані наступні методи: *організаційні* (порівняльний,

© ІСНЕ НАПН

лонгітюдний і комплексний); *емпіричні* методи одержання наукових даних (спостереження, експериментальні методи, аналіз процесів і продуктів діяльності); методи *обробки даних* (кількісний, статистичний і якісний (диференціація матеріалу в експериментальній і контрольній групах, аналіз отриманих результатів); *інтерпретаційні* методи (генетичний і структурний методи). Генетичний метод дозволяє інтерпретувати весь оброблений матеріал дослідження з описом особливостей розвитку, виділяючи фази, стадії, критичні моменти становлення психічних новоутворень, що дозволяє встановити взаємозв'язки між рівнями розвитку. Структурний метод дозволяє встановити структурні взаємозв'язки між всіма вивченими психологічними характеристиками саморегуляції навчальної діяльності.

Визначені провідні принципи психокорекції склали засади психокорекційної програми дослідження, що ґрунтуються на закономірностях розвитку психології саморегуляції молодших школярів та підлітків з нормативним психічним розвитком і її специфічних особливостей у школярів із затримкою психічного розвитку:

1. Корекційно-розвивальна програма формування саморегуляції навчальної діяльності школярів із ЗПР охоплює два напрями:

Перший напрям – формування саморегуляції у школярів із ЗПР. Корекційно-розвивальна програма формування саморегуляції включатиме наступні етапи:

I етап – *підготовчий етап.* Формування повторювальних дій учнів за заданим зразком. Цей етап спрямований на «прикидку» пізнавальної стратегії, де на основі вже наявного пізнавального досвіду учня відбувається усвідомлений підбір можливих способів для реалізації мети.

II етап – *репродуктивна діяльність* (на рівні вже запам'ятованого, набутого способу дій) – формування способів і методів пізнавальної діяльності і їх перенос на більш складні, але однотипні завдання (аналіз умов завдання, обмірковування та планування предметних дій і побудова, (перетворення) на їх основі, узагальненої системи дій). Етап репродуктивної

© ІСНЕ НАПН

діяльності дозволяє через цілеспрямоване управління предметними діями формувати вміння знаходити комплексну систему ефективних дій та операцій, яка включає більш глибокі пізнавальні структури реалізації пізнавальної стратегії.

III етап – *продуктивна діяльність*, самостійне використання набутих знань для розв'язання завдань, які виходять за межі відомого способу дій. На цьому етапі передбачається використання індуктивних і дедуктивних методів стосовно розв'язування та відповідних висновків (аналіз не тільки предметних знань і дій, суті завдання, ходу і результату його розв'язання, а й самих інструментів пізнання (учіння) у взаємозв'язку з предметними зовнішніми діями). На перший план виносяться способи розумових дій і пов'язані з ними предметні та практичні дії (аналіз послідовності дій та операцій, варіантів способів розв'язання та моделювання раціонального варіанту здійснення діяльності).

IV етап – *самостійна діяльність* по переносу знань під час розв'язування задач у абсолютно нових ситуаціях. Цей етап спрямований на цілеспрямований розвиток механізмів саморегуляції, удосконалення наявних пізнавальних стратегії, розширення їх арсеналу.

Розроблені етапи формування саморегуляції будуть реалізовані через формувальну методику засобами розвитку: *мотивації* (навчальних мотивів, які сприяють усвідомленню навчальної діяльності, набуттю вмінь приймати рішення на основі визначених альтернатив, постановка мети); *самоконтролю* (планування, передбачення результатів запланованої діяльності, визначення способу виконання, контроль етапів розв'язання); *рефлексії* (мисленнєве проектування нового способу дії проблемної задачі); *самооцінки* (адекватно оцінювати власну роботу відповідно до вимог завдання, вміння долати труднощі, обґрунтовувати отримані результати).

З метою розвитку саморегуляції навчальної діяльності ми виділяємо наступні шляхи: прямий, побудований на цілеспрямованому розвиткові саморегуляції відповідно до вікових новоутворень дитини (мотивації,

© ІСЕ НАПН

самоконтролю, самооцінки, рефлексії), непрямий – створення психологічно грамотних відносин з дитиною у навчальній діяльності, формування базової мотивації у навчанні та моделювання шляхів самоуправління перебігом навчальної діяльності на основі саморегуляції.

2. Належне місце у формуванні саморегуляції слід відвести *мотивації навчання*. D. McClelland, R. Atkinson, C. Hull, K. Lowell визначають мотиви, як змістовні класи цілей дії, які існують у формі відносно стійких ціннісних диспозиціях і мають специфічні особливості. Зокрема, мотив досягнення пов'язується з тими цілями, успішність яких оцінюється суб'єктом відносно власних стандартів досконалості.

У ході констатувального дослідження було діагностовано, що у навчальній діяльності школярів із ЗПР найбільш поширеним виявляється мотив уникнення невдачі, який орієнтований не на рівень домагань, а на оцінку дорослого, уникнення покарання, бажання похвали, що зумовлює низький рівень навчальних мотивів, тому перехід від мотивації до дії відбувається з певними особливостями.

Корекційно-розвивальною програмою передбачено визначення певних умов, за яких формування навчальної мотивації буде відбуватися ефективно. До таких умов ми відносимо наступні: підтримка продуктивних форм зовнішньої мотивації; розвиток інтересу до навчання, позитивного ставлення до змісту та процесу навчальної діяльності; вправляння у якісному виконанні навчальних завдань, покращенні власних результатів. Значні можливості для цього надає використання різноманітних прийомів та засобів розвитку пізнавальної мотивації: новизна і цікавість навчального матеріалу, взаємозв'язок з практикою, з життям, з попередньо вивченим матеріалом; проблемне та дослідницьке навчання; колективне, групове і взаємонавчання; проведення цікавих заходів в межах нової пізнавальної інформації. Поряд з цим, передбачається використання різноманітних методів, спрямованих на формування навчальної мотивації.

© ІСНЕ НАПН

Одним з відомих методів підвищення пізнавальної мотивації є – комунікативна атака. Цей метод ґрунтується на активізації емоційної сфери учня (виклик подиву, захоплення через використання ефекту новизни, несподіваності). Відомий педагог Ю. Тамберг рекомендує у процесі навчання зацікавлювати дітей невідомими фактами, обіцянкою чогось несподіваного, щоб вони чекали на кульмінацію. Водночас, автор пропонує мотивуючі вислови типу: «Сьогодні ми будемо створювати диво», «Сьогодні ми розкриємо древню таємницю», «Сьогодні ми дещо винайдемо». До прийомів цього методу педагоги відносять: ефектну цитату; незвичайну дію; розповідь казки, оповідання, притчі; цікаве запитання; особисте зацікавлення (щось близько пов'язане з інтересами учнів); опис ситуації з життєдіяльності тощо.

Інший метод розвитку навчальної мотивації – використання проблемної ситуації в навчанні. Стратегія цього методу передбачає: а) між предметне ув'язування навчального матеріалу, постановку більш широких завдань, щоб учні розуміли його сенс; б) підтримку відповідальності дітей за розв'язання; в) створення автентичних завдань, щоб їх складність відповідала здібностям учнів; г) акцентування на рефлексію щодо вивченого матеріалу.

Цікавий метод запропонований Карлом Поппером (давно і успішно застосовується у навчальних закладах США та Європи і забезпечує гарні результати), це організація навчальних дискусій, одночасно стимулюючих і розвиток продуктивного мислення. Сутність цього методу полягає у конструктивному і організованому обміну поглядами з конкретної проблеми. У ході дискусії учні набувають нових знань, навчаються висловлювати власну думку, обґрунтовувати та відстоювати своє бачення, що позитивно впливає на розвиток внутрішньої мотивації – школярі відчувають себе активними і компетентними суб'єктами навчального процесу.

Застосування методу закріплення позитивного враження сприяє стимулюванню не тільки мотивації, але і самоконтролю учнів, дозволяє підтримувати інтерес до заняття, теми, дисципліни. Цей метод найчастіше застосовується на завершальному етапі мотиваційного циклу. До його

© ІСН МАЕС

прийомів відносять: узагальнення основних думок, підведення підсумків; залучення до подальшого вивчення теми; подяка учням за активність; ефектна цитата (примушує замислитись про її зміст); встановлення зв'язку з попередніми та наступними темами (включається асоціативне запам'ятовування); «навчальне коло» – повторення початку заняття, але на більш глибокому рівні (наприклад, одне й те ж запитання на початку і в кінці уроку, на яке учні дають відповідь) тощо.

Підкріплення мотивації досягнення учня можливе також засобами розв'язання тестових завдань. Психологи у навчальному процесі використовують наступні їх типи: запитання з відповідями типу «так – ні», які легко формулюються, водночас, зрозумілі обстежуваним і відповіді на них даються швидко. Така форма запитань характерна для більшості особистісних тестів, наприклад, тесту Айзенка. Запитання з відповідями типу «так – не знаю – ні», «так – важко відповісти – ні» (приклад, особистісні тести Р. Кеттелла). Поширеними є альтернативні завдання з відповідями типу «вірно – невірно». Ці завдання складаються з тверджень, які обстежувані повинні відзначити як вірні або невірні для них особисто. Прикладом альтернативного завдання є твердження з тесту ММРІ: «Мені буває важко визнати, що я неправий».

Досить оригінальна форма завдань, що використовуються у динамічних тестах заснованих на шкалі ціннісних переваг. Це завдання з відповідями типу «подобається – не подобається» (наприклад, у колірному тесті М. Люшера, «Ціннісні орієнтації» М. Рокича), у яких вибір здійснюється за принципом ранжування. У психологічних джерелах висловлюється думка, що методи діагностики з таким типом відповідей відносяться до категорії проективних.

Сприйнятливими є тести з рейтинговими шкалами, які складаються із своєрідних конструкції-пропозицій (тверджень). Типовим прикладом може бути таке тестове твердження: «Мені подобається грати з друзями на перервах» з відповідями: «завжди», «дуже часто», «часто», «від випадку до

© ІСНЕ МАЕС

випадку», «рідко», «дуже рідко», «ніколи». Це твердження передбачає семи бальну шкалу, крайніми значеннями якої є «завжди – ніколи».

У сьогоденні психології широкої популярності набувають трихотомічні завдання з вибором та завдання зі змушеним вибором. У першому випадку пропонується три (іноді більше) завершальних фрази речення, одну з яких обстежуваний має обрати. Наприклад: «Коли у мене є вільний час, я можу: а) подзвонити товаришеві, щоб поспілкуватися; б) повторити нову тему уроку; в) піти на прогулянку»). У другому – обстежувані мають здійснити вибір одного з двох тверджень, яке найбільше властиве або привабливе для них (наприклад, «Повертаючись зі школи ти зупиняєшся пограти або відразу йдеш додому» (опитувальник Р. Кеттелла).

Таким чином, програма психокорекції має містити серію діагностичних та прогностичних завдань. *Діагностичні* завдання, засобами стимулюючих завдань, спрямовані на розвиток мотивації навчання та формування інтересу до навчальної діяльності. Метою цих завдань є цілеспрямоване формування навчальної мотивації на початку роботи (готовність до роботи), мотивації в ході виконання роботи (включеність, підтримка інтересу, уважність тощо), мотивації завершення. *Прогностичні* – передбачають підвищення рівня навчальної мотивації на основі потенційних можливостей дитини та динаміку розвитку мотивації в процесі корекційно-розвивальної роботи. Проведення корекційно-розвивальної роботи з розвитку мотиваційного компоненту саморегуляції має включати роботу по формуванню внутрішніх дій переходу від мотивації до дії, через результативну мотиваційну тенденцію, утворення наміру та ініціацію дії.

3. Провідну роль, у формуванні навчальної діяльності вчені надають *самоконтролю та самооцінці*, які виступають необхідними ланками пізнавального процесу (С. Архангельський, К. Бабанський, В. Давидов, Д. Ельконін, С. Максименко, К. Поліванова, В. Рєпкін, В. Романко, Г. Цукерман, J. Anderson, G. Mayer, G. Miller, E. Galanter, K. Pribram, U. Neisser та ін.). Науковці стверджують, що на тлі навчальної діяльності,

© ISE NAES

оволодіння навичками самоконтролю та самооцінки сприяє формуванню саморегуляції, яка включає в себе наявність мотивації навчання, пізнавального інтересу, певних вмінь самоуправління перебігом навчанням та має значні спонукальні і регулятивні можливості.

Проведений діагностичний експеримент підтвердив здатність школярів із ЗПР до самоконтролю і самооцінки власних дій в умовах сформованості еталону дії, однак, було констатовано, що у новій або зміненій ситуації, при необхідності самостійного визначення нового способу чи перебудови відомого, учні із ЗПР виявляють неадекватність дій, що спостерігається в імпульсивності, недостатній цілеспрямованості, недорозвитку мовної регуляції, невмінні актуалізувати набуті знання для розв'язання конкретної задачі, доводити роботу до логічного завершення, контролювати проміжні та кінцеві результати, адекватно їх оцінювати.

Тому, на нашу думку, під час формування самоконтролю, слід враховувати наявність прямої залежності між рівнем самостійності учнів при виконанні навчальних завдань і ступенем оволодіння ними навичками самоконтролю.

У працях В. Давидова, Г. Жарєнкової, С. Максименка, Л. Прохоренко, С. Чуканцова виокремлено основні умови розвитку самоконтролю, а саме: розвиток потреби у самоконтролі; розв'язання таких умов, які ставлять учня перед необхідністю самостійно контролювати правильність отриманої відповіді; вправляння у обґрунтуванні помилок, які виникли і можливості їх виправлення; акцентування на необхідності перевіряти не тільки остаточну відповідь, але і проміжні результати; розв'язування різноманітних цікавих, логічних завдань, вправ, у яких подано невірну відповідь, навмисно допущено помилку тощо; самооцінка та взаємооцінка; взаємоконтроль.

З метою формування самоконтролю у процесі навчання використовуються різноманітні прийоми, найвідоміші з них – звіряння зі зразком, повторне вирішення завдання, перевірка отриманих результатів

© ІСНЕ НАПН

відповідно до умови, моделювання, прикидка очікуваної відповіді, перевірка отриманих проміжних і кінцевого результату.

Досліджуючи проблему формування самоконтролю та самооцінки О. Божович, Г. Жаренкова відводять чільне місце методу виконання за зразком. На думку авторів, це розвиває вміння учнів уявно визначити всі операції, які необхідні для знаходження результату, аналізувати ті умови, яким він відповідає. Дослідниці стверджують, що процес розвитку самоконтролю школярів базується на переході від готових (повних) зразків до часткових (етапи розв'язування, готові відповіді, певні дії тощо) та словесних інструкцій. Запропоновані учням зразки можуть бути: а) у вигляді повного розв'язання; б) включати в себе проміжні і кінцеві результати; в) складатися тільки із кінцевого результату.

Ефективний метод розвитку самоконтролю, який широко застосовується у навчальному процесі – метод подолання перешкод. Цей метод дозволяє активізувати розумову діяльність учнів через створення спеціальних умов виконання завдань, що сприяє розвитку планування, побудові нового способу дій відповідно до змінених умов діяльності, вмінь використовувати розгорнуті і скорочені способи контролю, переходити від матеріальної форми розв'язування до знаково-символічної та до внутрішньо-мисленнєвої, самостійно складати систему перевірки. Прийомами цього методу є: вирішення навчальних задач, ситуацій, тестів, які неможливо виконати без вивчення матеріалу теми; стимулювання часом (обмеженість у часі, нагорода за швидкість); вдавана недовіра до слухачів (підкреслюється складність завдання та низька ймовірність його виконання) тощо.

Інший метод, який пропонує Г. Лефрансуа – метод колективного навчання. На думку вченого це ефективний прийом формування самоконтролю і самооцінки. Стратегія цього методу ґрунтується на наступних вимогах: взаємодія учнів у малих групах; конструктивна взаємозалежність учнів при спільній роботі над виконанням одного завдання; особиста відповідальність кожного учня за розв'язання (індивідуальна підзвітність

© ІСНІ МАЕС

підкріплюється тим, наскільки результати групи або команди залежать від результатів кожного члена групи).

У процесі формування самоконтролю належну увагу слід надавати розвитку самооцінки. Численні психологи стверджують, що самооцінка учня у навчанні розвиває критичне ставлення до своїх здібностей і можливостей, до об'єктивного оцінювання результатів навчання (Б. Ананьєв, Л. Божович, Л. Бороздіна, А. Захарова, І. Кон, А. Ліпкіна, R. Burns, E. Erikson, C. Rogers та ін.). За результатами самооцінки учнів поділяють на таких, що переоцінюють, недооцінюють і оцінюють себе адекватно. За авторами, позитивно на формування об'єктивної самооцінки впливають методи порівняння виконаного завдання із готовим зразком, створення орієнтовної основи дії самооцінки, типу: «Згадай завдання. Що потрібно було робити і як потрібно було робити? За якими правилами. Подивися, які правила ти виконав, які не виконав, які виконав неточно» та використання прийомів взаємоконтролю і взаємооцінювання. Застосування таких методів сприяють активізації уваги учнів, вмінню визначати допущені помилки, аналізувати їх виникнення, оцінювати правильність роботи, відповідно до поставлених вимог, формуванню об'єктивного оцінювання як роботи товариша так і власної.

Охоплюючи проблему самооцінки B. Tuckman пропонує визначати певні критерії самооцінки та надавати їх учням до виконання завдання, щоб вони точно знали, яких результатів потрібно досягати. Психолог пропонує метод розгорнутих усних та письмових коментарів, що відбивають конкретні досягнення дитини, при цьому надаючи значення старанності і наполегливості, індивідуальному прогресу, оригінальності рішення.

Таким чином, зважаючи на вищезазначене, розвиток самоконтролю та самооцінки має містити наступні етапи: 1) *дії за заданими умовами за принципом «проб і помилок»* (прикидка можливих операцій і дій у вирішенні завдання, підбір можливих способів для реалізації мети, окреслення схеми дій (склад, порядок тощо); 2) *ретроспективний* аналіз умов поставленої проблеми, планування способів її розв'язання та визначення кінцевого

© ISE NAES

результату, на основі предметних дій; 3) *мисленнєвий* аналіз, планування послідовності дій і операцій, визначення раціональних способів, моделювання варіантів їх здійснення. Отже, на першому етапі корекційно-розвивальна робота по формуванню самоконтролю і самооцінки буде спрямована на формування предметної діяльності, на другому – мисленнєвої діяльності на основі зразка (цілеспрямоване управління предметними діями, знаходження комплексу узагальнених дій і операцій в конкретних умовах діяльності), і на третьому – внутрішньо-мисленнєвої діяльності (удосконалення відомих та визначення нових мисленнєвих стратегій в нових умовах діяльності).

4. У процесі формування саморегуляції особливе місце посідає здатність до *рефлексії*, що об'єднує функції мотивації, самоконтролю самооцінки і самоуправління перебігом власної навчальної діяльності.

На думку вчених, рефлексія – це креативний, перетворювальний акт (А. Карпов, І. Семєнов, С. Стєпанов, W. James, E. Husserl). Перетворююча функція рефлексії виявляється у формі ретроспективного та проспективного мисленнєвого відтворення певних дій, перетворення яких лежить в основі самоконтролю. Втім, автори наголошують, що необхідно відрізняти самоконтроль від перетворювальної рефлексії: у разі самоконтролю перетворення слідує за пізнанням (самоспостереженням і самооцінкою), а у рефлексії – перетворення супроводжує пізнання, оскільки останнє саме по собі вже є перетворенням. Вчені засвідчують, що легше рефлексуються зовнішні дії і складніше – дії та операції у внутрішньому плані [189, 406].

Як зазначає Г. Щедровицький, процес рефлексії виникає у тому випадку, коли суб'єкт, аналізуючи вихідні умови поставленого завдання, намагається здійснити мисленнєву діяльність, яка ще не була реалізована у минулому, через недостатність досвіду у розв'язанні завдань нового виду діяльності. Тобто, виникає необхідність у проектуванні такого плану дій, який неможливо побудувати лише на основі узагальнених способів попередньої діяльності [511].

© ІСЕ НАПН

Підтверджують дану думку й дослідження знаного німецького психолога P. Dorner. Вчений, досліджуючи саморефлексію, трактує її як «здатність думати про власне мислення з метою його вдосконалення» [602].

За Л. Орбан-Лембриком, рефлексія це «вид пізнання, у процесі якого суб'єкт стає об'єктом свого спостереження; роздуми, аналіз власного психічного стану» [318 ,с.224]. Дослідник стверджує, що рефлексія засвідчує перехід від повного включення самосвідомості в діяльність до формування нового ставлення суб'єкта не лише до діяльності, а й до себе в цій діяльності. В цілому, на думку автора, рефлексія в освітньому процесі являє собою механізм зворотного зв'язку щодо якості ходу та результатів навчального процесу. Вчений пропонує для розвитку рефлексії, на різних етапах освітнього процесу, задавати рефлексивні запитання в залежності від того, які цілі реалізуються (наприклад: «Що нового ти дізнався на уроці?», «Які знання знадобилися тобі у вирішенні завдання?», «Хто і як тобі допомагав на уроці при вирішенні завдань?», «Які знання, отримані на уроці, знадобляться тобі у майбутньому?», «У який момент уроку ти відчував себе особливо успішним?», «Які способи і прийоми роботи ти використовував на уроці (складав таблицю, малював схему, встановив тези тощо)?», «Що змінив би у своїх діях на уроці?» тощо).

На думку О. Шемшуріна, завдяки рефлексії, учні мають можливість усвідомити власні досягнення, аналізувати отриманий досвід, отримати реальні уявлення щодо мисленнєвих дій в проблемних ситуаціях. Педагог впевнений, що формування рефлексивного мислення у школярів сприяє розвитку вмінь чітко планувати свою поточну та подальшу пізнавальну діяльність, корегувати певні її етапи, оцінювати рівень власних знань і зусиль, усвідомлювати та прогнозувати подальші дії тощо [500].

У наукових джерелах пропонуються різноманітні методи формування рефлексії. Численні психологи до ефективних методів відносять наступні: зупинка дорефлексійної діяльності і її продовження після рефлексії; відновлення послідовності виконання дій (мисленнєве відтворення всіх

© ІСЕ НАЕС

етапів, які були виконані); аналіз відтвореної послідовності дій з точки зору їх ефективності, продуктивності, відповідності поставленим вимогам тощо; виявлення і формулювання результатів рефлексії (плану діяльності, способів, які використовувались в ході діяльності, прогнозу щодо майбутньої діяльності); перевірка прогнозу. На думку педагогів, методика формування рефлексії має певну послідовність: аналіз і оцінка за зразком; взаємо аналіз і взаємооцінка; самоаналіз і самооцінка. До відомих прийомів розвитку рефлексії, які широко застосовуються у навчальному процесі можна віднести наступні: перевірка роботи товариша по парті; рефлексивні запитання типу «Що вийшло?», «Чого немає?», «Яку можна поставити оцінку?» тощо; розшифровка оцінки вчителя; виділення учнями критеріїв оцінки; незакінчені пропозиції типу «Я легко розв'яжу завдання, якщо ...», «Мені важко оцінити роботу, тому що ...», «Я б виконав завдання ...» тощо.

В полі рефлексії виявляється важлива закономірність: легше усвідомлюються ті структури індивідуального досвіду, які відомі суб'єкту, при цьому спочатку зовнішні, а потім внутрішні. Тому, на нашу думку, саме в цій логіці слід розвивати рефлексивну діяльність учнів.

Таким чином, корекційно-розвиткову програму щодо формування рефлексії варто будувати за трьома напрямками: 1) *поточна рефлексія* – розвиток здатності до виявлення та відтворення відомих схем, способів, моделей актуальної діяльності; 2) *ретроспективна рефлексія* – розвиток мисленнєво виявляти, перевіряти і коректувати схеми та засоби виконаної діяльності; 3) *проспективна рефлексія* – розвиток мисленнєвого аналізу, самоконтролю та самокорекції дій майбутньої діяльності.

Отже, на нашу думку, розвиток всіх ланок саморегуляції: мотивації, самоконтролю, самооцінки, самокорекції і рефлексії має відбуватися поетапно, що створює найбільш ефективний шлях формування саморегуляції школярів із ЗПР – на основі переходу саморегуляції від інтерпсихічної форми до інтрапсихічної.

© ІСНЕ НАПН

5. *Другий напрям* – корекція навчальної діяльності засобами впровадження стратегії розвитку саморегуляції на основі переходу від підготовчого, репродуктивного, продуктивного до самостійного етапів діяльності.

На нашу думку, корекція навчальної діяльності будується на основі розвитку розумових операцій, що виявляються у здійсненні певних дій, які дозволяють виробити алгоритм діяльності і сформувати конкретні уміння і навички. Оволодіння відповідними уміннями і навичками санкціонує здійснення переходу до побудови нового алгоритму дій у змінених (нових) умовах навчальної діяльності.

В дослідженнях А. Плігіна відзначено, що дія є цілеспрямованим процесом, який залучений до структури діяльності і спонукається не тільки метою, але й мотивом тієї діяльності, яку вона реалізує. Операції є засобами здійснення дій. Їх відмінність полягає у тому, що вони залежать не від мети і мотиву, а від тих умов, в яких задана ця мета (наприклад, навчальне завдання і є метою в заданих умовах). Тобто, операції формуються в процесі вироблення певних способів конкретної діяльності і виступають як результат навчання [340].

На основі сформованих операцій будується алгоритм дій. На думку Є. Кабанової-Меллєр, алгоритм дій задає чітку етапність здійсненню ключових предметних дій без прив'язки до внутрішнього плану дій, тобто визначає послідовність навчальних дій, що стосуються змісту завдання (прочитати умову, визначити спосіб розв'язування, побудувати схематичну модель розв'язування, здійснити відповідні операції, отримати результат тощо).

У нашій пізнавальній стратегії, алгоритм дій має відбивати не тільки нормативний характер предметних знань, необхідних для розв'язання конкретного завдання, але й охоплювати внутрішні мисленнєві процеси: сприймання завдання, розуміння наявних вимог, осмислення умови завдання, процес пошуку оптимального рішення, управління ходом власних дій,

© ISE NAES

формулювання результату, тобто розкрити суб'єктивну сторону навчально-пізнавальної діяльності засобами саморегуляції.

Уміння і навички залежать від того, наскільки, засвоєні операції і дії, можуть бути використані при побудові стратегії діяльності, впровадження якої дозволяє отримати результат, що відповідає поставленій меті. В умовах навчальної діяльності, побудова нової стратегії саморегуляції, спочатку, відбувається методом «проб і помилок» охоплюючи весь арсенал необхідних для цього операцій і дій, засвоєних у попередньому досвіді, на основі яких і формується узагальнений новий алгоритм розв'язання для адекватної реалізації цієї діяльності [226].

Відтак, корекція навчальної діяльності матиме позитивні наслідки, якщо буде здійснюватися через навчальну мотивацію, самоконтроль, рефлексію та самоаналіз учнем власних навчальних дій, що спонукатиме його до саморегуляції та самоуправління діяльністю. Тобто, цей процес має містити: формування дій, які дозволяють реалізувати поставлену задачу, аналіз ключових предметних дій, вироблення способів самоконтролю діяльності, аналіз реалізації рефлексивних процесів, аналіз результативності здійснюваної навчальної діяльності.

6. Корекційно-розвивальна програма має включати: *корекційні завдання*, що спрямовані на корекцію особливостей розвитку саморегуляції школярів із ЗПР, зокрема, мотивації, самоконтролю, самооцінки та саморефлексії, які, за результатами діагностики, знаходяться на низькому рівні розвитку; *розвиткові завдання* – розвиток всіх компонентів саморегуляції та навичок ефективного її використання у навчальній діяльності; *профілактичні завдання* – попередження можливих труднощів у навчанні засобами саморегуляції (оволодіння способами самоконтролю, вміння адекватно оцінювати роботу, аналізувати та коректувати відповідність плану, визначених дій, отриманого результату до поставленої мети, визначати прогностику дій в нових умовах). У процесі корекційно-розвивальної роботи доцільно використовувати як індивідуальні так і групові форми роботи.

© ІСЕ НАЕС

7. Підбір експериментальних завдань має враховувати вікові та психічні особливості розвитку школярів із ЗПР. Диференціювати завдання доцільно за психологічною складністю – від простого до максимально складного (формальна складність матеріалу не завжди збігається з його психологічною складністю).

8. Зміст оцінно-прогностичного блоку корекційно-розвивальної програми передбачає фіксацію змін у компонентах саморегуляції навчальної діяльності школярів із ЗПР, які відбулися у результаті психокорекційних впливів. Завдання корекційно-розвивальної роботи включатимуть аналіз психологічних особливостей мотивації, самоконтролю, самооцінки, рефлексії та самокорекції; аналіз рівня саморегуляції та прогноз тенденцій змін у саморегуляції навчальної діяльності; аналіз і оцінку застосування набутого досвіду навчальних дій у нових умовах діяльності; опис ключових проблем та їх причин; аналіз потенційних можливостей школярів із ЗПР до саморегуляції навчальної діяльності; розкриття шляхів проектування компонентів саморегуляції школярів у навчальній діяльності.

При оцінці ефективності корекційно-розвивальної програми будуть використані різноманітні методи, у залежності від поставлених задач.

Таким чином, ефективність корекції та розвитку саморегуляції навчальної діяльності буде забезпечуватися комплексністю формувальних впливів, що застосовуватимуться у процесі навчання та на спеціальних заняттях. Особливості формування саморегуляції школярів із ЗПР обумовили пріоритетне значення навчальних і розвиткових методів корекційно-розвивальної роботи у різній мірі їх взаємодіях. З метою подолання несформованості саморегуляції у школярів із ЗПР, навчальні ситуації слід організовувати так, щоб спонукати учнів до самостійної регуляції навчання засобами мотивації, поетапної реалізації самоконтролю, чіткого планування та самооцінки в процесі розв’язування завдань. Водночас, програмою передбачено поступове ускладнення навчальних завдань та акцентування уваги учнів на успішному подоланні виникаючих труднощів.

© ІСЕ НАЕС

5.2. Методика формування саморегуляції навчальної діяльності молодших школярів та молодших підлітків із ЗПР

Методика формування саморегуляції орієнтована на розвиток ключових підструктур саморегуляції навчальної діяльності: мотивації, самоконтролю, самооцінки, рефлексії та самокорекції, які за результатами констатувального дослідження виявилися не сформованими у школярів із ЗПР. Відтак, завдання методики спрямовані на цілеспрямований розвиток: а) навчальної мотивації (розвиток вмінь підпорядковувати власну діяльність цілям і завданням учителя в процесі постановки мети; зіставляти намічені цілі з власними можливостями; самостійно визначати етапи завдання та послідовність проміжних цілей; планувати систему дій для досягнення поставленої мети); б) самоконтролю (усвідомлене сприймання вимог завдання, вміння аналізувати і планувати хід виконання роботи, визначати відповідний спосіб, доводити роботу до логічного завершення, контролювати отримані проміжні та кінцеві результати, актуалізувати набуті знання в новій ситуації); в) самооцінки (розвиток вмінь систематично долати спочатку невеликі труднощі, а з часом і більш значні, вказувати на причини щодо результатів своєї навчальної діяльності, контролювати та оцінювати власну роботу); г) рефлексії (вміння довільно аналізувати правила, припущення, ситуацію тощо, від яких залежить виконання поставлених завдань і «приміряти» їх на власну діяльність); д) самокорекції (розвиток вмінь коректувати, перетворювати і удосконалювати власну діяльність).

З огляду на те, що вольовий акт ключений у всі механізми саморегуляції і основною його функцією є прийняття рішення та його виконання, тому на етапі формування саморегуляції, вольовий акт розглядався у взаємозв'язку з іншими її компонентами, а саме: мотиваційний – як спонукання до вольової дії, від зовнішніх стимулів до чітко усвідомленої мети, як наявність одного або декількох мотивів і встановлення їх домінантності, як «боротьба мотивів» у процесі вибору того чи іншого варіанту способу діяльності; операційно-оцінний – у сукупності з прийняттям рішення у процесі вибору, при

© ІСНІ ПАПО

визначенні правильності прийнятого рішення та реалізації і здійснення прийнятого рішення; рефлексивно-оцінний – як прийняття рішення на основі внутрішньої мотивації, як контроль за відповідністю здійснюваних дії запланованому алгоритму, як мисленнєве співставлення наявних знань, вміння і навичок задля досягнення поставленої мети.

Корекційно-розвивальні завдання передбачали поетапний розвиток саморегуляції у школярів, а також вміння самостійно керувати перебігом власної навчальної діяльності. Формувальна методика об'єднувала три цикли, послідовність проведення яких відповідала принципам системності та спрямованості корекційно-розвивальної роботи.

І. Мотиваційний цикл

Як відомо, свідома діяльність особистості формується на підґрунті поступового переходу від домінування неусвідомлених мотиваційних процесів до домінування усвідомлених мотивів діяльності. Кожен з мотивів, відрізняється цілями таких дій, які можна узагальнено описати як «само ефективність», «досягнення», «винагорода», «уникнення неприємностей» тощо. Наприклад, «мотиву досягнення» притаманні ті цілі, яким властиве насамперед зіставлення з критеріями успішності [580, 582, 590, 592, 603, 615, 623, 650]. Тобто дія буде успішною тоді, коли адекватно сприймається ймовірність очікуваного результату, що дозволяє з'ясувати вибір дії з декількох можливих варіантів і вибудувати стратегію для прийняття оптимального рішення (визначення сили мотиваційної тенденції й можливості переходу до дії). Для здійснення діяльності потенційний мотив повинен актуалізуватись («перемогти» у боротьбі з іншими мотивами), що дозволяє визначити ціль діяльності і відповідні дії. У результаті спостерігається або задоволення потреби і підкріплення належного мотиву, або незадоволення потреби і визначення іншого мотиву. Якщо визначений мотив присутній і актуалізований, виконувана діяльність стимулюється відповідною мотивацією (внутрішнє стимулювання). Відсутність необхідної мотивації

© ІСНЕ НАПН

супроводжується зовнішнім характером стимулювання, що зумовлює меншу ефективність здійснення діяльності.

У підґрунті мотивації школярів із ЗПР полягають потреби, які не спрямовують активність учнів на досягнення поставленої мети, водночас, внаслідок органічних причин, процес мотивації у цих дітей протікає з певними особливостями і ускладненнями. Низький рівень отриманого досвіду і пізнавальних можливостей відзначають тенденцію відхилення від поставленої задачі з опорою на найближчі мотиви діяльності (мотиви уникнення невдач або мотиви, які викликані необхідністю так чи інакше виконати вимогу дорослого), що свідчить про невміння формулювати, уточнювати і конкретизувати цілі навчальної діяльності. Мотиваційні фактори, такі як результативна мотиваційна тенденція, пов'язана з уявним результатом діяльності, необхідні вміння і навички для успішного вибору дій і їх виконання, вміння переборювати труднощі для досягнення поставленої мети, а також мотиваційне оцінювання власних результатів діяльності, тобто ті утворення, які сприяють формуванню мотиваційного компоненту, у школярів із ЗПР не сформовані.

На нашу думку, розвиток мотивації потрібно розглядати не тільки як сукупність певних спонукальних засобів власних дій, але і як процес розгортання мотивації дитини від початку до її завершення. Тому розвиток навчальної мотивації має відбуватися шляхом взаємообумовленості близьких та більш віддалених цілей у відповідності з віковими особливостями дітей.

Мета методики формування навчально-пізнавальної мотивації спрямована на розвиток навчальних мотивів, які скеровують діяльність і мотивів-стимулів, які додатково її стимулюють; усвідомлене сприйняття зовнішніх спонукальних впливів; формування потреби в досягненні.

Завдання формувальної методики полягали у формуванні мотиваційних процесів, які пов'язані з наступними вміннями:

1) співвідносити прямі та побічні умови з очікуваним результатом;

© ІСНЕ НАПН

2) актуалізувати результативну мотиваційну тенденцію (порівнювати визначену дію з альтернативними варіантами дій і можливостями їх здійснення);

3) утворення наміру (ініціювати дію, аналізувати остаточний висновок щодо обраної дії на користь переходу до її виконання або відмови від неї);

4) аналізувати можливі плани і способи реалізації обраної дії;

5) здійснювати самоконтроль наміру (контроль над задумом, тобто після утворення наміру і до початку дії та управління ходом визначеної дії);

6) оцінювати мотиваційні процеси після завершення дії (оцінка міри досягнення поставленої мети).

Для розвитку навчальної мотивації була апробована експериментальна програма по формуванню позитивної мотивації навчання у школярів із ЗПР 4-6 класів. Експеримент проводився невідривно від навчального процесу та на спеціальних експериментальних заняттях у поза навчальний час.

© ІСЕ НАЕС

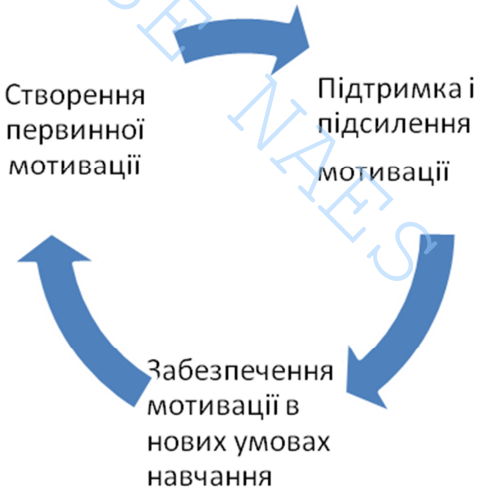


Рис. 5.2.1. **Формування мотиваційного циклу у школярів із ЗПР у процесі навчання**

Мотиваційна бесіда.

Під час створення первинної мотивації, спочатку закріплювалося позитивне враження дітей від виконаної роботи, тобто фіксувалися ті мотиви, які були засвоєні на попередніх етапах роботи, наприклад: «Ми добре

розібралися у попередньому матеріалі…», «Ви істотно використали отримані знання для розв'язання практичних завдань…», «Ми навчилися використовувати…» тощо. Після цього, поставало завдання викликати нові мотиви задля зацікавлення у найближчій роботі: «…але ми не з'ясували ще декілька важливих моментів…», «…а далі, ми з вами відкриємо ще одну завісу і можемо виявити…?», «Ми з'ясували, що не знав Незнайко, а зараз поглянемо, що знає Знайко», «Ви сьогодні виявилися розвідниками, тому що…» і посилити мотиви орієнтації на подальшу чи нову діяльність: «Отримані знання ви можете використати в таких-то ситуаціях», «Тепер ви можете здивувати ваших близьких, тому що ви можете зробити…», «Завдяки тим знанням, які ви засвоїли сьогодні, ми зможемо розкрити секрет наступної теми…» тощо. Водночас, у змісті мотиваційного блоку було передбачено проведення мотиваційних бесід на початку уроку перед вивченням нових або повторенням більш складних тем.

Окрім цього, використовувалися мотиваційні бесіди різних типів з метою підсилення діючих та стимуляції пасивно діючих мотивів у наступних ситуаціях: невдач, труднощів під час розв'язування складних завдань, при вияві невпевненості під час розв'язування знайомих завдань, при відмові взагалі розв'язувати завдання. Прикладами таких мотиваційних бесід є: «Два плавця», «Дідусь і хлопчик», «Пташка і пташенята», «Бешкетник і Помічник» тощо.

В процесі плануючого, поточного і кінцевого самоконтролю мотиваційні бесіди використовувалися у вигляді стимулу оціночного впливу, орієнтації потреби на досягнення, на успіхи в роботі, на позитивні почуття, викликані результатами контролю, на наявність привабливої перспективи і небажання «відірватися» від кращих учнів, престиж в очах однокласників, учителів тощо. Саме на цьому етапі ми намагалися сформувати взаємозв'язок між внутрішніми і зовнішніми мотивами.

Як було з'ясовано у констатувальному експерименті, учні з мотивацією досягнення виконуючи завдання намагаються правильно формулювати мету,

© ISE NAES

планувати дії для реалізації конкретного результату, аналізувати реальність поставленої мети і отриманого підсумку, передбачати наслідки досягнення мети тощо та виконати навчальне завдання якомога краще, обґрунтовуючи це так: «я задоволений собою, тому що зміг це зробити», «я задоволений своїми досягненнями, тому що вірно застосував отримані знання», «я отримав гарну оцінку, це доставляє радість мені і моїм батькам», водночас, було виявлено, що у таких дітей значно вищий рівень самооцінки і навчальних мотивів. Разом з тим учні, які мотивовані на уникнення невдач, не ставили перед собою цілі, що вимагають зусиль для їх досягнення, вибирали легкі завдання, які не потребують особливих пізнавальних затрат, шукаючи причини відмови від складних завдань, відповідно виявляли мотивацію типу «треба здати хоча б на трійку», «не буду перевіряти тому, що знаю що це марно», «не хочу отримати більш високу оцінку тому, що як завжди отримаю низьку», «від мене не залежить те, як я розв'яжу завдання», «мене невірно оцінив учитель» тощо.

Тому, з метою формування навчальних мотивів, перед виконанням завдання, разом з експериментатором, учні формулювали висновок стосовно поставленої проблеми, промовляли поетапне її розв'язування, повторювали окремі етапи, аналізували цілісний процес розв'язання. Після цього, оцінювали привабливість запланованого результату дій, аналізували ті знання і вміння, які необхідні для розв'язання. Поряд з цим, розглядалася цінність власного результату для кожного учня, їх зусилля і їх досягнення. Засобами заохочення, стимуляції, несподіванки актуалізувалися наявні мотиви досягнення, що викликало у дітей прояв вольових зусиль для досягнення мети.

Спільно проводилися спеціальні заняття і з формування навчальних цілей.

Формування вмінь усвідомлено ставити мету і формулювати результат.

На перших заняттях, дітям пропонували розв'язати два подібних завдання з тієї теми, яку вони вже вчили. Перше завдання діти розв'язували

© ІСНЕ НАПН

відразу, а друге – після проходження тесту на цілепокладання. Після завершення роботи, аналізувалися результати виконання обох завдань, пояснення дітей, їхня діюча мотивація, підводилися підсумки. Наприклад, для учнів 4 класу було запропоновано дві задачі. Задача 1. «У зоопарку у грудні одній мавпі згодовували за день 350 г фруктів. Скільки кілограмів фруктів потрібно трьом мавпам на цей місяць?». Задача 2. «У зоопарку у грудні трьом мавпам згодовували за день 1050 г фруктів. Скільки кілограмів фруктів потрібно одній мавпі на цей місяць, якщо кожній мавпі за один день згодовували фруктів порівну?».

Перед розв'язанням другого завдання промовлялася інструкція: «Прочитайте завдання і відкладіть його у бік. Тепер пройдіть тест. Прочитайте кожне твердження тесту і запитання. На вільних лінійках, дайте свою відповідь на ці запитання. Будьте уважні, якщо у вас виникає сумнів, який розпочинається зі слів: «Так, але...». Зафіксуйте на окремому листі паперу, які міркування у вас виникають під час сумніву і, що ви можете зробити щоб змінити свій результат приймаючи до уваги ці міркування. Після того як ви відповіли на всі завдання тесту, спробуйте розв'язати запропоновану другу задачу. Починаючи виконувати ставте на перше місце мету «досягнення», а не мету «відходу від ситуації». Починайте діяти. Бажаю успіху і маю надію, що кожен із вас виконає завдання якнайкраще».

© ISE NAES

Тестове завдання (приклад).

1. Ви зараз маєте розв'язати завдання. Подумайте про те, який результат ви хочете отримати від розв'язування, а не про те, чого не хочете. Запитайте: «Що б я хотів (ла) отримати?», «Чого я насправді хочу?»

_____

_____

2. Формулюючи мету завдання запитайте себе: «Що я буду робити, щоб досягти результату, як я буду діяти, які етапи завдання маю вирішити?»_____

_____

_____

3. Уявіть собі результат настільки конкретно, наскільки можете. Запитайте себе: «Чи задовольнить цей результат умову завдання? Наскільки він вірогідний?»

_____

_____

4. Згадайте завдання. Подумайте і напишіть: «Що я побачу, почую і відчую, коли отримаю вірний результат? Як я дізнаюся, що цей результат вірний?», а потім проживіть це у своїх думках так, ніби-то ви вже цього досягли. Які ви отримали емоції, бажання?

_____

_____

5. У вас є певні способи розв'язування, які необхідні для того, щоб отримати ваш результат? Запитайте себе: «Що мені потрібно для досягнення результату?», «Які знання мені знадобляться, чи маю я їх?»

_____

_____

6. Поміркуйте, у яких межах має бути результат. Чи ваш прогнозований результат відповідає цим межам? Якщо він виходить за межі, запитайте себе: «Що заважає мені його отримати?» – і розбийте кінцевий результат на декілька менших. Зробіть їх такими, щоб вони були досяжні. Якщо ж результат менший, ніж уявні межі результату, запитайте себе: «Якщо я отримаю такий результат, що це мені дасть? Чи зможу я досягти мети?»

_____

_____

7. Подумайте про наслідки, які виникнуть у вашому житті і взаєминах, якщо ви отримаєте вірний результат. Запитайте себе: « Хто буде задоволений моїм результатом?», «Що трапиться, якщо я отримаю вірний результат?», «Чи задоволений я цим результатом?»

_____

_____

© ISE NAES

Після цього результати обох завдань порівнювали і обґрунтовували, з'ясовували чому друге завдання виконано краще і, що потрібно для того, щоб досягати успіху постійно. На наступних заняттях, діти спочатку проходили подібні тести на формування мотивації, а потім розв'язували запропоноване завдання чи ситуацію, оцінювали результат та обґрунтовували свої наміри, бажання, мотивацію.

Іншою складовою функціональної структури мотиваційного компоненту навчальної діяльності є виділення учнем мети вибраної дії, що дозволяє визначити проміжні цілі, необхідні для досягнення основної мети та встановити цільову ієрархію мотивів.

Відтак, щоб сформувати в учнів вміння визначати необхідну дію серед декілька можливих (результативна мотиваційна тенденція), аналізувати остаточний висновок визначеної дії з метою переходу до її виконання (ініціація дії, утворення наміру) або відмови від неї та аналізувати можливі плани і способи реалізації обраної дії – були проведені спеціальні заняття, які передбачали створення проблемної ситуації, ситуації перерваної дії та її відновлення у часі, ситуацій успіху.

Створення проблемної ситуації.

Завдання, які не можна виконати через відсутність для цього наявних знань і вмінь. Наприклад, учням 5 класу під час вивчення теми «Кут» пропонувалося виконати завдання на тему, яку ще не вони вчили: «Побудувати бісектрису кута АВС за допомогою транспортира». Після того, як діти проаналізували завдання і з'ясували чому вони не можуть розв'язати його, експериментатор продовжував «Ми зрозуміли, чому це завдання нерозв'язне і, що потрібно знати для його розв'язання. Тому зараз ми вивчимо, що таке «бісектриса кута», навчимося її будувати у зошиті, а у кінці уроку спробуємо розв'язати це завдання знову і, гадаю, що ви впораєтеся з ним успішно».

Після розв'язання серії аналогічних завдань, у яких учні можуть застосувати існуючі знання, експериментатор пропонує виконати завдання,

© ІСНІ НАЕС

яке не схоже на попереднє. Наприклад, під час розв'язування задач на рух пропонується задача з неповними даними типу «Велосипедист їхав зі швидкістю 130 км / год. Скільки кілометрів він проїхав?» (такі задачі учні ще не розв'язували). Діти, не помічаючи неузгодженості, розпочинають виконувати, але отримати результат не можуть. Виникає ситуація утруднення, що змушує учнів переглянути суть завдання, спосіб розв'язування, співставити свої наявні знання з новими умовами і зробити висновок. Відтак, перший крок – розв'язування такого завдання змушує учня помилитися, а другий – обґрунтувати чому завдання не можна розв'язати і викрити цю помилку.

Невідома мета (предмет дії). Дітям не повідомляється мета уроку, а відразу пропонується розв'язати завдання, що складає для них проблему.

Приклади завдань з уроків природознавства. Створення проблемної ситуації.

1) Вивчення теми «Природа океанів».

«Послухайте діалог двох учнів:

– Корали не можуть пересуватися, тому я можу сказати, що це рослини.

– Ні, корали не зелені як рослини, тому вони істоти».

Запитання до дітей: «Що вас дивує у діалозі наших героїв?» (Спонукання до усвідомлення протиріччя). «Яке виникає питання?» (Спонукання до формулювання проблеми). «Що таке корали: рослини чи істоти?» (Створення проблемної ситуації).

2) «Більшість гризунів харчуються твердою рослинною їжею, яку вони відгризають і перетирають зубами. Зуби повинні сточуватися, тобто «зношуватися», але вони у них завжди одного розміру (Спонукання до усвідомлення протиріччя). Чим пояснити, що у бобра, який все життя точить стовбури дерев, зуби не зменшуються і не «зношуються» протягом усього життя?» (Спонукання до формулювання проблеми).

Створення проблемних ситуацій через розв'язання задач, пов'язаних з життям. Приклад, 5 клас, тема: «Периметр прямокутника».

© LSE MATS

Проблемне завдання. «Сім'я Олега влітку переїхала у новий будинок. Їм відвели земельну ділянку прямокутної форми 5 х 7 м. Тато вирішив поставити огорожу. Він попросив Олега порахувати скільки потрібно грошей на огорожу, якщо на 1 погонний метр огорожі потрібно 10 штахетів? Скільки грошей витратить сім'я, якщо 10 частоколів коштує 500 гривень». (Виникає проблемна ситуація: потрібно знайти довжину огорожі (периметр прямокутника)).

Створення ситуації успіху. Методика передбачала продукування мотиву досягнення засобами включення у спеціально змодельовані ситуації, поєднання умов яких, у різній мірі, актуалізували цей мотив.

Процедура формування мотиву досягнення. Нами були змодельовані дві ситуації: ситуація, орієнтована на досягнення (успіху) і нейтральна ситуація, у якій не акцентувалося на мотивації досягнення. На кожному занятті досліджуваним пред'являли різні тестові завдання методики H. Eysenck, які були доступні для розуміння учням із ЗПР та, на кшталт, методики D. McClelland, – картинки, але із зображенням навчальних ситуацій, за якими діти складали сюжет на свій розсуд.

У *нейтральній ситуації* пропонувалося учням скласти «оповіданнячко», «історію», «оповідь», «розказ» за пред'явленою картинкою. Ситуація тестування відрізнялася від інших навчальних ситуацій, тим що ми пропонували не розшифровувати те, що закладено у зображенні, а, відштовхуючись від нього, вигадати власну історію. Слово «оповіданнячко» навмисно вживалося в інструкції зі зменшувальним суфіксом, щоб зняти асоціації з розповіддю як літературною формою і, тим самим, знизити значущість завдання, послабити внутрішню напруженість учня, яка виникає у дітей при розв'язанні проблемних ситуацій. З цією ж метою давався синонімічний ряд «історія», «оповідь», «розказ», щоб діти, в залежності від індивідуальних особливостей психічного розвитку, могли пов'язати зміст завдання з будь-яким з цих слів, що утримувало б їх від неправильного

© ISE NAES

розуміння суті завдання (можливого у тому випадку, якщо обмежитись одним позначенням).

Інструкція до завдання складалася з двох частин.

Перша частина інструкції зачитувалася два рази, щоб акцентувати увагу учнів на довільній формі розповіді. Текст першої частини інструкції: «Я зараз покажу вам картинку. Подивіться на картинку і відштовхуючись від того, що там зображено, складіть оповіданнячко, сюжет, історію, оповідь. Попробуйте запам'ятати, що потрібно у цьому сюжеті згадати: а) що за ситуація, на даний момент зображена на картинці; б) що відбувається з героями картинки. Подумайте і скажіть, що було до цього моменту, у минулому з героями вашої історії. Потім, скажіть, що буде після цієї ситуації, у майбутньому з ними, тобто потім. А ще поясніть, що відчувають герої, зображені на картинці або хто-небудь з них, опишіть їх переживання, емоції, почуття. І на останок – поміркуйте, про що думають люди зображені на картинці, їх роздуми, спогади, думки, рішення».

Після повторення інструкції, ми акцентували увагу дітей на основних частинах розповіді: теперішнє, минуле, майбутнє, емоції і думки (рішення) героїв. У другій частині інструкції ми пояснювали дітям наступне: а) «правильних» і «неправильних» варіантів не буває, будь-яке оповідання правильне; б) розповідати можна у будь-якому порядку; в) краще не продумувати заздалегідь всю історію, а починати відразу говорити перше, що прийде на думку, а поправки можна вносити пізніше, якщо буде у цьому потреба; г) літературна обробка не потрібна, літературні достоїнства оповідань оцінюватися не будуть. Головне, щоб було зрозуміло, про що йде мова.

Якщо щось буде не зрозуміло, можна задавати запитання по ходу розповіді.

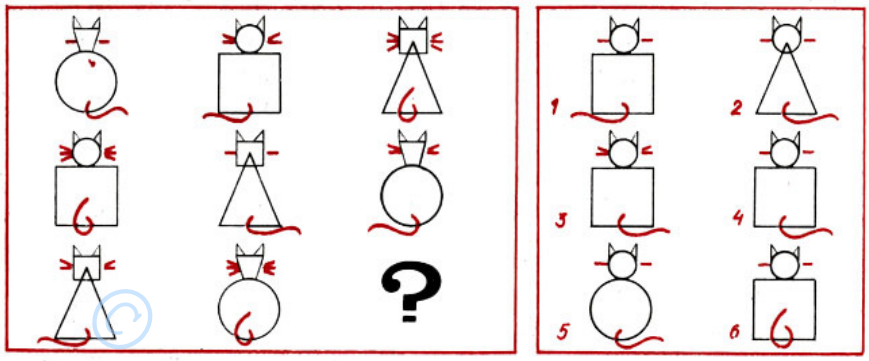
У *ситуації «успіху»* учнів орієнтували на досягнення, підкреслювали значення завдань, пояснювали, що вони будуть оцінені і закликали дітей намагатися виконати завдання якомога краще. Після виконання завдань

© ІСЕ НАЕС

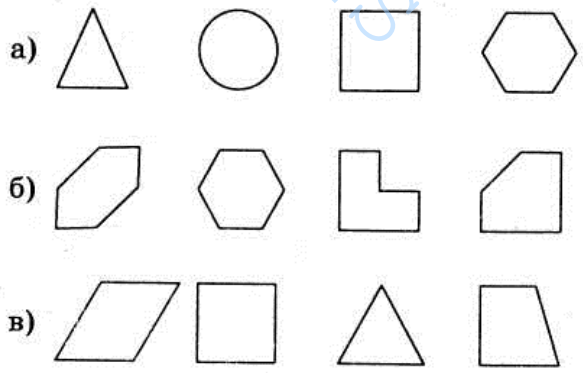
досліджувані могли порівняти свої результати з відповідями, які пред'являв експериментатор. Дітям пропонувалося три серії тестових завдань. Вимоги першої серії були не складними, тому кожен учень міг досягти «успіху». Термін часу на виконання завдань на перших заняттях не обмежувався.

Приклад простого завдання, перша серія.

«Якої фігури не вистачає на малюнку? Виберіть необхідну фігуру із 6 запропонованих варіантів».



У другій серії, вимоги завдань поступово ускладнювалися, але так, щоб діти поміркувавши все ж таки могли розв'язати завдання, водночас зменшувався термін часу на його виконання (10-15 хв.). Наприклад. «У кожному ряді фігур визначте зайву».



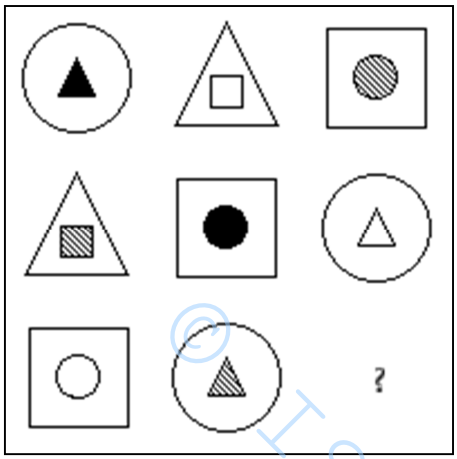
Враховуючи те, що при розв'язуванні подібних типів тестових завдань виробляється певна навичка, тому прості і недвозначні завдання поступово ускладнювалися. При цьому перевірялася здатність застосувати навички, набуті при вирішенні більш легких завдань, до вирішення більш складних.

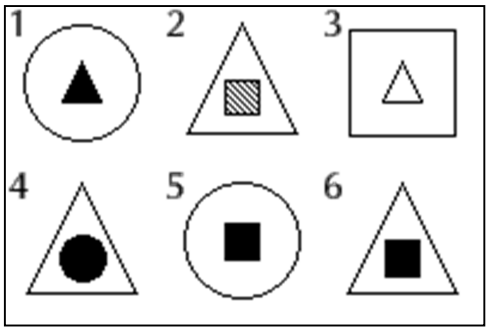
У третій серії, мотивація досягнення актуалізувалася шляхом вирішення анаграм-тестів (деякі тестові завдання використовувалися з методики

© ІСНЕ НАЕН

H. Eysenck, однак лише ті, які на нашу думку дозволяли зацікавити дитину із ЗПР, спонукати її на мотивацію досягнення, а не на відмову від виконання, тим паче, що перевірка інтелектуальних здібностей не поставало як завдання дослідження). На виконання тестових завдань давалося 10 хвилин.

Наприклад. Завдання 1, для учнів 4 класу. «Виберіть потрібну фігуру з тих, які пронумеровані».





©ISE NAES

Завдання 2, для учнів 6 класу. «Розв'яжіть анаграми і знайдіть зайве слово».

ЄЗАЬЦ

ЖЇКА

ЧКРІА

ОНЬЛЕ

Ще однією характеристикою мотивації досягнення є повернення до перерваного завдання, яке попередньо здійснювалося, до поновлення спрямованості дій (Б. Зейгарник, H. Murray). За допомогою відновлення перерваної дії ми намагалися сформувати в учнів вміння ставити проміжні цілі, які обумовлюють головну мету. У цьому випадку планування стає необхідністю для досягнення впорядкованості і послідовності організації етапів дій, тому саме така спланована низка дій відрізняє мотивацію досягнення від інших мотивів.

У *ситуації повернення до перерваної дії*, досліджуваним пропонували декілька завдань, обмежуючи час на виконання кожного і у випадковому порядку переривали виконання, повідомляючи, що час на виконання закінчився, пізніше просили дітей згадати, які саме завдання вони виконували. Після цього, учням пропонувалося індивідуально продовжити роботу над попередньо не завершеним завданням, акцентуючи увагу на можливих успіхах дитини.

З метою успішного формування мотивації досягнення у кінці кожного заняття ми використовували позитивне підкріплення. Наприклад, після виконання експериментальних завдань, у ситуації, коли учні дісно домагалися певного успіху, їх стимулювали словесно «ти молодець, твої успіхи мене втішають», «твоя робота дуже гарно продумана», «твої знання з… використані правильно», «виявляється, ти маєш гарні здібності до…» тощо. Якщо у дітей виникали ситуації утруднення, невдачі ми мотивували учнів на їх подолання, типу «сьогодні ти використав не всі свої знання, наступного разу ти не допустиш такої помилки і виконаєш завдання значно краще», «мабуть ти не зовсім продумав завдання, але мені здається, що це завдання тобі під силу» тощо.

© ISE NAES

ІІ. Операційно-оцінний цикл

Витоки власних успіхів і досягнень у навчанні, а також, помилок і невдач, криються у продуктивності функціонування операційно-оцінних компонентів саморегуляції: самоконтролю, самооцінки, саморефлексії.

Функції самоконтролю в найбільшій мірі виявляються при операціоналізації способу дій, які здійснюються у процесі реалізації програми виконавчого акту та оцінюванні отриманих результатів (Д. Ельконін, В. Давидов, Г. Мор, Г. Рєпкіна, A. Bandura, E. Erikson, J. Rotter, C. Hull та ін.). Дії самоконтролю забезпечують мисленнєве визначення меж уявного результату, планування конкретного способу реалізації мети, контроль за етапами виконання, співставлення відповідності отриманого результату і

поставленої цілі, прогнозування варіантів подальших дій, прийняття рішення, корекцію плану та його реалізацію.

Самооцінка виконує важливу регуляторну роль саморегуляції діяльності: визначає ефективність діяльності, її критичність та адекватність, згідно з еталоном, з яким вона порівнюється, розкриває власне ставлення до успіхів та невдач (Л. Берцфаі, Г. Жаренкова, А. Захарова, Г. Ліпкіна та ін.). Самооцінка формується шляхом співставлення рівня своїх домагань з об'єктивними результатами своєї діяльності; порівняння власних результатів з результатами інших, що дозволяє встановити причини розбіжностей; порівняння з еталоном зразка, відповідно до якого оцінюється власний результат.

У ході констатувального експерименту був зафіксований низький рівень сформованості самоконтролю, самооцінки, рефлексії у школярів із ЗПР, особливості яких виявляються у вибірковому сприйманні інструкцій, виникненні труднощів у орієнтації навчальної ситуації, яка змінюється, невмінні аналізувати мету, схему розв'язання і отриманий результат, мисленнєво співставляти заплановані та виконані дії відповідно до поставлених умов і мети діяльності, складати алгоритм діяльності, визначати необхідний спосіб і послідовність його дій, встановлювати співвідношення запланованого, передбачуваного і досягнутого результату, здійснювати самокорекцію діяльності. Тобто, порушення процесів планування і оцінки результатів, низька усвідомленість навчальних цілей і, як наслідок, низький самоконтроль за процесом навчання, повна або часткова відсутність дій перевірки проміжних і кінцевого результатів, несвідоме здійснення оцінних дій – негативно впливають на продуктивність навчальної діяльності.

Резюмуючи отримані дані констатувального дослідження саморегуляції навчальної діяльності, ми вважаємо, що формування самоконтролю, самооцінки, рефлексії у школярів із ЗПР має відбуватися поетапно: а) засвоєння дій за заданими умовами, зразком; б) розвиток ретроспективних дій на основі попередньо засвоєних знань, з метою поліпшення процесу

© ІСНЕ НАПН

виконання завдань в знайомих ситуаціях; в) перехід від ретроспективних до продуктивних дій (зміна узагальненого способу дій відповідно до змінених умов, утворення нового способу в нових ситуаціях, на підґрунті опанованими способами дій); г) формування когнітивної інтерпретації співвідношення мети, плану, способу дій на основі мисленнєвого аналізу моделі виконання (розвиток проспективних дій).

Відповідно до визначених етапів була розроблена експериментальна програма по формуванню самоконтролю та самооцінки у школярів із ЗПР 4-6 класів, яка передбачала розвиток вмінь: приймати завдання, аналізувати задані умови, самостійно будувати план, визначати способи дій, перевіряти результативність виконання, визначати можливі варіанти корекції помилок.

Експеримент проводився на спеціальних експериментальних заняттях (групова і індивідуальна форма) у поза навчальний час з використанням матеріалу з математики, природознавства, української мови, літературних текстів. Міра сформованості самоконтролю і самооцінки визначалася під час виконання самостійних, контрольних робіт та на уроках їх аналізу в процесі навчання.

Формування самоконтролю, у першу чергу, передбачає орієнтовний етап – *прийняття завдання та розуміння інструкції.* Процес прийняття завдання охоплює пошук взаємозв'язку між елементами вихідної інформації, її уявне відтворення у цілісному вигляді та узагальнення. Встановлення взаємозв'язку між елементами інформації дозволяє представити її у цілісному вигляді і віднести дану інформацію до певного типу знання, а узагальнення – включити інформацію у певну систему понять і завдяки цьому визначити певний алгоритм розв'язання.

З метою формування орієнтовного етапу експериментальні заняття проводилися у наступній послідовності.

1. *Розгляд готового завдання*. Сумісно з учнями аналізувалися вимоги, умова завдання, створювалася покрокова інструкція розв'язування, пояснювався сам спосіб розв'язування. Надалі діти самостійно аналізували

© ІСПО НАПН

готові завдання відомого типу, пояснювали вимоги, умову, обґрунтовували етапи розв'язування та зазначали їх у вигляді письмової інструкції.

2. *Аналіз умов і побудова плану*. Пропонувалося виконання аналогічних завдань за зразком (схемою), але без готового розв'язку. Учні самостійно розбирали умову, визначали спосіб розв'язування, будували поетапний план реалізації.

3. *Співвіднесення заданих вимог з розв'язуванням*. Після завершення розв'язування завдання, діти самостійно обґрунтовували у якій мірі отриманий результат відповідає поставленим вимогам, наскільки чітко дотримано побудованої інструкції. Допускалася допомога експериментатора, використання інструкції-підказки тощо.

4. *Продовження розпочатого способу розв'язування*. Учням пропонували виконати завдання з готовим планом розв'язування у вигляді малюнка, схеми, послідовності дій або з однією розв'язаною дією.

Наприклад. *Розв'язування подане у вигляді послідовності дій*. На предметі математика, 4 клас.

Задача 1: «На трьох фермах доглядали 490 корів. На першій було 168 корів, а на першій і другій фермах разом – 318. Скільки корів на другій і третій фермах?».

Готовий план розв'язування у письмовій формі.

1) Скільки корів на другій фермі?

2) Скільки корів на третій фермі?

Перевірка.

1) Скільки корів на трьох фермах разом?

2) Скільки корів на першій і другій фермах?

План розв'язання у вигляді інструкції.

Задача 2: «72 кг зерна вистачить качкам на 36 днів, а індикам – на 18 днів. На скільки днів вистачить цього зерна для качок та індиків разом?».

Інструкція.

1) Прочитай, скільки кг зерна вистачає качкам на 36 днів.

© ІСНЕ НАЕС

2) Знайди, скільки кг зерна потрібно качкам на 1 день.

3) Прочитай, скільки кг зерна вистачає індикам на 18 днів.

4) Знайди, скільки кг зерна потрібно індикам на 1 день.

5) Визнач, скільки кг зерна потрібно разом качкам і індикам на один день.

6) Прочитай умову ще раз. Що тобі вже відомо? Що ще не відомо? Поміркуй, яку дію потрібно виконати, щоб дати відповідь на запитання задачі?

У розв'язуванні вказано кількість дій, одна з них подана в готовому вигляді.

Задача 3: «Дві швачки за 8 годин роботи пошили 48 дитячих костюмів. Скільки дитячих костюмів пошиє одна швачка за 7 годин роботи?».

Розв'язування:

1) 48 : 8 = 6 (к.) – дві швачки пошили за 1 годину;

2) 6 : □ =

3)

5. *Знаходження вірного варіанту розв'язування із низки запропонованих*.

Наприклад. На предметі «Природознавство», 5 клас. Тема «Повітря – природна суміш. Вода – найпоширеніша речовина на землі».

Завдання. «Визначити правильну відповідь з декількох запропонованих».

1. До природних сумішей належить: а) суп; б) борщ; в) повітря; г) кава.

2. За поширеністю на нашій планеті воді належить: а) перше місце; б) друге місце; в) третє місце.

3. Тіло людини складається з води: а) на половину; б) на три чверті; в) на дев'ять десятих.

4. Дорослій людині слід щодоби вживати води близько: а) двох літрів; б) трьох літрів; в) чотирьох літрів.

5. Вода замерзає за температури: а) 0°С; б) 100°С; в) 1°С.

6. Вода кипить за температури: а) 0°С; б) 1°С; в) 80°С; г) 100°С.

© ІСЕ МАЕС

7. Вода у твердому стані – це: а) рідина; б) водяна пара; в) сніг.

8. Вода в рідкому стані – це: а) град; б) лід;в) сніг; г) дощ.

Формування самоконтролю і самооцінки (вміння самостійно будувати план, визначати способи дій, перевіряти результативність виконання, визначати можливі варіанти корекції помилок).

У констатувальному дослідженні було з'ясовано, що діти із ЗПР мають певні порушення у процесі самоконтролю і самооцінки: труднощі в організації послідовності дій, неадекватне виконання певних операцій, навіть, при правильній побудові алгоритму дій, невміння оцінювати план розв'язування відповідно до поставлених умов, оцінювати проміжні і кінцеві результати та можливості варіативності способу при зміні умов діяльності.

З огляду на це, експериментальна програма розвитку самоконтролю та самооцінки була спрямована на набуття учнями наступних вмінь:

- визначати уявний результат у відповідності з поставленою метою;
- скрадати план дій;
- перевіряти процес виконання та вносити необхідні поетапні корективи;
- адекватно оцінювати отриманий результат, обґрунтовувати ускладнення, які виникли під час його досягнення;
- коректувати власне розв'язання на основі самооцінки.

Розвиток ретроспективних дій на основі відтворення узагальненого способу діяльності. Цей етап передбачав цілеспрямоване управління діями з переходом від матеріальної основи (за схематичним зображенням, інструкцією, коротким зразком) до внутрішньо-мовленнєвої (промовляння «про себе» комплексу узагальнених дій і операцій в конкретних умовах діяльності з подальшою їх реалізацією). З метою розвитку самоконтролю завдання ускладнювалися у певній послідовності: дії за зразком чи схемою у однотипних умовах; дії у змінених умовах; дії у нових умовах. Спочатку учні вправлялися у самоконтролі у процесі розв'язування тренувальних вправ у відомих умовах способу дій, з можливістю використовувати допомогу

© ІСЕМАЕС

експериментатора (повторення інструкції, пояснення, підказка, навідні запитання, сумісне виконання складних завдань).

На етапі переходу від ретроспективних до продуктивних дій, заняття передбачали формування вмінь змінювати узагальнений спосіб відповідно до змінених умов. Щоб запобігти утворенню штампу дій, експериментальні завдання дещо ускладнювалися, що дозволяло учням з'ясувати зміни в умові і результаті ще у процесі планування.

Наводимо приклади завдань.

Математика. *Зміна числових даних*. Для розв'язування пропонуються дві задачі, де друга – аналогічна розв'язаній, але з іншими числовими даними. Наприклад, задача 1. «У селищі 28 будинків. З них – 2/7 двоповерхові. Решта – одноповерхові. Скільки одноповерхових будинків у селищі?». Задача 2. «У селищі 280 будинків. З них – 107 двоповерхових. Решта – одноповерхові. Скільки одноповерхових будинків у селищі?». Учнів вправляли у детальному аналізі умови задачі, пояснювали, що ці задачі зовсім різні, хоча слова в умові подібні. Звертали увагу на те, що зміна числових даних призводить до зміни сутності умови і способу дії. Після серії тренувальних вправ, учні розв'язували задачі самостійно, обґрунтовували кожен етап і отриманий результат, пояснювали з взаємозв'язок числових даних та отриманих відповідей.

Зміна запитання. У задачі запитання формулюється так, щоб змінювався спосіб дії. Наприклад, задача «На одній фермі 400 корів, а на другій – на 80 корів менше. Скільки корів на другій фермі?», змінене запитання до цієї задачі без зміни умови – «Скільки корів потрібно перевести з першої ферми на другу, щоб на обох фермах корів стало порівну?».

Цей прийом активізує розвиток плануючого і операційного самоконтролю, сприяє більш детальному аналізу умови і запитання, вдумливому ставленню до планування способу виконання. Акцентується увага учнів на те, що змінене запитання змінює сутність самої умови задачі, відповідно, спосіб виконання не може бути подібним до попереднього. Було

© ISE NAES

проведено тренувальні та самостійні вправи. Під час кожного заняття, наголошувалося на необхідності перевірки плану, перегляді відповідності здійснених операцій до умови і поставленого запитання, підкреслювалася важливість контролю за кожним етапом розв'язування.

Після виконання кожного завдання підбивалися підсумки щодо розв'язування за визначеними критеріями оцінки:

- зміна у плані дій;
- співвідношення отриманого результату з умовою і запитанням;
- кількість допущених помилок, варіанти їх виправлення;
- міра самоконтролю.

На перших заняття оцінювання проводив експериментатор, виокремлюючи критерії оцінки, пізніші, учні самостійно оцінювали власне виконання. У ситуаціях ускладнення передбачалася незначна допомога.

Поступове ускладнення умови. Експеримент проводився на матеріалі математики: розв'язування задач зі зміненими умовами, розв'язування задач із збільшенням кількості числових даних, розв'язування задач зі зміненою умовою без зміни запитання або з доповненим запитанням. Заняття проводилися в індивідуальній та групових формах. Окрім здійснення самоконтролю дітей залучали і до взаємоконтролю. Особлива увага надавалася вербалізації дій: учні детально описували кожний крок планування, пояснювали спосіб виконання, визначали межі уявного результату, визначали критерії оцінки і, відповідно до них, характеризували власну роботу і роботу товариша.

Наприклад, задача: «Турист за день пройшов 10 км і проїхав на автобусі 180 км. Яку відстань подолав турист за день?». *Змінена умова, збільшені числові дані:* а) «Турист ішов 2 год по 5 км/год і їхав 3 год автобусом з швидкістю 60 км/год. Яку відстань подолав турист?», б) «Пішки турист ішов 2 години, а автобусом їхав на 1 годину більше. Ішов турист зі швидкістю 5 км/год, а їхав у автобусі зі швидкістю 60 км/год. Яку відстань подолав турист?». *Змінена умова, збільшені числові дані, доповнене запитання*:

© ІСНЕ НАПН

«Турист ішов 2 години по 5 км/год і їхав на автобусі 180 км. Яку відстань подолав турист?».

Розвиток внутрішньо-мисленнєвого самоконтролю. Як відомо, у процесі мисленнєвого задуму відбувається пошук подібних способів здійснення діяльності у результаті чого виникають дії аналогізування, комбінування, реконструювання, що дозволяє мисленнєво сформулювати алгоритм виконання та окреслити план діяльності. Водночас, мисленнєвий аналіз діяльності дозволяє сформувати «покроковий характер» самоконтролю за уявними результатами своєї діяльності, що призводить до продовження, закінчення чи визначення варіацій корекції запланованої дії.

З метою формування внутрішньо-мисленнєвого самоконтролю експериментальною програмою була передбачена система занять на модифікацію мисленнєвих дій: аналіз умови задачі; виділення слів-орієнтирів (для з'ясування способу розв'язування, наприклад: «більше на», «у …разів» тощо); співвіднесення способу дій з відомими; побудова моделі виконання, її аналіз; визначення співвідношення мети, плану, способу дій і результату.

Заняття проводилися у індивідуальній формі. Ми варіювали переходи у розв'язанні задач від наочно-практичних, наочно-мовних і до мисленнєвих способів і навпаки. Набуття навичок мислити «про себе» відбувалося під час виконання наочно-практичних та наочно-мовних завдань. Після аналізу задачі, створювалася ситуація «первинного розв'язку»: разом з учнем фіксувалися (мовленнєво) декілька напрямів способу виконання, окреслювався узагальнений спосіб, що дозволяв дати відповідь на запитання. Далі, відповідно до узагальненого способу, визначався провідний спосіб (узагальнений спосіб піддавався корекції і таким чином будувався новий), створювався уявний план розв'язування. Коли модель виконання була розкрита, виконувалася мисленнєва її перевірка і учень мав обґрунтувати, наскільки можлива та доцільна реалізація визначеного плану. Після цього пропонувалося здійснити «мисленнєвий експеримент»: співставити задум з вимогами задачі. Якщо задум був не правильний, висувалося наступне

© ІСНІ НАПН

передбачення і вироблявся новий план рішення, який би міг задовольнити всі умови для реалізації вимог задачі.

Під час формування мисленнєвих дій, учням надавалося розширене пояснення, здійснювалося сумісне розв'язування та обґрунтування. На кожному занятті, після усного розбору задачі, письмово фіксувалися слова-орієнтири, можливі способи виконання та поетапність операцій.

Якщо учневі було важко попередньо міркувати, завдання дозволялося виконати практично, однак при цьому необхідно було обґрунтувати, чому саме такі дії виконані (пояснення своїх дії дозволяє усвідомити практичну схему виконання). Така схема пророблялася для того, щоб дитина могла засвоїти дії за попереднім аналізом і перевірити правильність своїх припущень практично, тобто, здійснити самоконтроль у процесі розв'язування.

За самостійного аналізу завдань, всі дії спочатку здійснювалися «про себе», після чого, учні мовленнєво обґрунтували хід міркувань і відповідно до висунутих критеріїв давали оцінку власній роботі.

Водночас, на цьому етапі формувався процес засвоєння учнями критеріїв самоконтролю і самооцінки та вміння їх застосовувати на конкретних типах навчальних завдань. Контроль за обґрунтуванням і оцінюванням навчальних завдань здійснював експериментатор.

Критеріями самоконтролю і самооцінки мисленнєвих дій виступили наступні:

- встановлення взаємозв'язків між елементами умови задачі, визначення слів-орієнтирів;

- визначення уявного способу дії за словами-орієнтирами (додавання, віднімання, множення, ділення);

- визначення кількості дій (одна, дві, три);

- визначення поетапності дій (першою буде дія …, другою …, межі результату …);

- співвіднесення способу дій і вимог завдання;

© ІСНЕ НАПН

- оцінка повноти і послідовності здійснення всіх етапів плану;

- прийняття рішення на основі самооцінки про зміну плану (за невідповідності вимогам).

III. Рефлексивно-оцінний цикл

Формування рефлексії та на її основі способів корекції діяльності.

Здатність до саморефлексії об'єднує функції мисленнєвого оперування та управління власною діяльністю. Рефлексія виявляється тоді, коли суб'єкт подумки виділяє етапи діяльності, співставляє їх із запланованою метою, оцінює у співвідношенні з виробленими еталонами діяльності та власними можливостями. У результаті, діяльність піддається зміні: переоцінюються запланований чи реалізований алгоритм, визначається нова модель розв'язання (І. Ладенко, Г. Щедровицький, W. James, E. Cassirer, E. Husserl, M. Scheler).

У дослідженнях А. Холмогорової достеменно засвідчено, що рефлексивний аспект є одним із головних у мисленнєвій діяльності. На думку вченої, рефлексія відповідає за осмислення алгоритму як окремої операції так і комплексу дій, вироблення способу реалізації, мисленнєву перевірку і, за невідповідності, корекцію запланованої моделі діяльності. Результатом рефлексії виявляються зміни у діяльності: переоцінка побудованого плану для досягнення уявного результату, мисленнєва корекція діяльності у відповідності з висунутими критеріями, створення нової програми дій відповідно до удосконалених критеріїв.

Тобто, рефлексія об'єднує у собі наступні ланки: боротьба мотивів, мисленнєвий самоконтроль, перегляд та самооцінка власної діяльності, перебудова і корекція наявного замислу.

У констатувальному дослідженні було з'ясовано, що у школярів із ЗПР несформованість процесу рефлексії виражається у порушенні саме передбачувальної функції мислення. Діти здатні до контролю власних дій у умовах сформованості еталона, але у ситуаціях, у яких необхідно здійснювати

© ІСЕ НАПН

мисленнєвий аналіз способу дії, зміну чи перебудову задуму, спостерігається зниження мисленнєвої діяльності, відмова від продовження втілення плану, відсутність спрямованості на вирішення утруднень, які виникли у процесі реалізації, що негативно впливає на самокорекцію діяльності.

Зважаючи на отримані дані констатувального дослідження щодо особливостей протікання у школярів із ЗПР рефлективного аналізу майбутньої діяльності, ми вважаємо, що найбільш ефективно формування рефлексії буде відбуватися на основі переходу від інтерпсихічної форми в інтрапсихічну, де суб'єктом рефлексії спочатку виступає клас, потім певна група школярів і, власне, сам учень, тобто від усвідомлення учнем зовнішніх структур власного досвіду, до – внутрішніх. На нашу думку, саме у цій логіці слід розвивати рефлексивну діяльність учнів.

Таким чином, корекційно-розвиткова програма формування рефлексії має будуватися поетапно, а саме: мисленнєвий перегляд власних дій, який відбувається у ході здійснення діяльності (розвиток поточної рефлексії); відтворення і аналіз дій після завершення діяльності (розвиток ретроспективної рефлексії); рефлективний аналіз запланованих дій на основі узагальнення отриманого досвіду у поточній та ретроспективній рефлексії (розвиток проспективної рефлексії) і на основі формування рефлексії – засвоєння способів корекції діяльності.

Розвиток поточної рефлексії. Поточна рефлексія дозволяє зафіксувати способи діяльності, яка реалізується на даний момент, проаналізувати відповідність впровадженого плану, здійснити контроль та самооцінку виконуваних дій, отриманого результату.

З метою формування у школярів із ЗПР даного виду рефлексії проводилися індивідуальні заняття та у парі.

На індивідуальних заняттях, після ознайомлення з навчальним завданням, записувалися етапи майбутньої роботи і ключові слова, що дозволяли спрогнозувати загальний спосіб виконання. Наприклад, розв'язування математичної задачі: «У цеху за день засолили 60 банок огірків,

© ІСНЕ НАЕС

по 5 кг у кожній і 40 банок томатів, по 3 кг у кожній. Скільки всього кг овочів засолили у цеху за день?». Для цього завдання записувалися такі етапи роботи: 1) проаналізувати умову задачі: що дано, що потрібно знайти; 2) визначити слова-орієнтири (до цієї задачі – «по 5 кг», «по 4 кг», «скільки разом»); 3) пояснити запитання задачі; дібрати спосіб, який дозволить дати відповідь на запитання; 4) побудувати етапи плану розв'язування; 5) пояснити хід реалізації дій; 6) обґрунтувати отриманий результат.

На основі аналізу задачі, учневі пропонувалося скласти план і записати етапи розв'язування (наприклад, для цієї задачі: 1-ша дія – знайти, скільки кг огірків у 60 банках; 2-га – знайти, скільки кг томатів у 40 банках; 3-тя – знайти, скільки всього овочів), виконати дії письмово та перевірити їх відповідність до визначеного плану. По завершенню, – задавалися рефлексивні запитання типу: «Які твої знання знадобилися для розв'язування задачі?», «Які труднощі виникали під час розв'язування? Як ти думаєш, чому?», «Хто і як тобі допоміг при виконанні завдання?», «У який момент уроку ти відчував себе особливо успішним?», «Завдяки чому ти знайшов рішення?», «Які способи і прийоми роботи ти використав при розв'язуванні задачі (таблиця, малюнок, схема плану, загальний спосіб розв'язування тощо)?», «Коли було найцікавіше працювати: самостійно, у парі, у групі? Чому?», «Які б свої дії ти змінив при повторному виконанні цього завдання?» тощо. І, на останок, пропонували дати самооцінку власній роботі за навідними запитаннями: «Чи задовольняє відповідь запитання задачі?», «Чи відповідає спосіб розв'язування умові і запланованому?», «Як на твою думку, ти зміг досягнути мети завдання?», «На скільки оцінюєш власну роботу?» «Ти задоволений оцінкою? Якщо ні, то що потрібно було зробити, щоб її покращити?», тощо.

Для того, щоб зацікавити учнів рефлексивно мислити, поряд з типовими задачами пропонувалися нетипові: із зайвими даними, неповними даними і без запитання). Наприклад: «У Африці карети вельмож запрягаються страусами, по 7 у трьох рядах. У карету вельможі запрягли 21-го страуса у три

© ІСЕ НАЕС

ряди. Скільки страусів у одному ряду?» (задача із зайвими даними, відповідь на запитання криється у першому реченні).

На заняттях у парі, двом учням пропонували вкупі проаналізували свої роботи і обмінятися думками про знання, навички і вміння, які вони втілили у ході здійснення завдання і яких було недостатньо для отримання позитивного результату.

Розвиток ретроспективної рефлексії. Цей вид рефлексії передбачає фіксацію змін у здійсненій діяльності, синтез алгоритму дій, розстановку їх у певній послідовності, визначення відповідності поставленим умовам діяльності.

Методикою були передбачені заняття у парі та групові.

Завдання цього етапу були спрямовані на формування самоконтролю та самокорекції на етапах діяльності відповідно до поставленої мети, аналіз труднощів, які виникли у ході роботи, перегляд плану і, при необхідності, перепланування діяльності співвідносно зі зміненими умовами.

Методикою були передбачені заняття на розвиток рефлексії типу: «взаємообмін оцінюванням» – обмін готовими роботами двох груп, їх самооцінка і взаємооцінка; «позитивна оцінка» – оцінювання власних дій не за кількістю допущених помилок, а за кількістю правильно виконаних операцій, що входять у спосіб дії; «відстрочений контроль» – самостійна перевірка роботи у кілька етапів: після виконання, через день і після повторення орфограм, математичних правил, теоретичних понять тощо, від яких залежить якість вирішення завдання.

«*Взаємообмін оцінюванням*». На занятті дітей розподіляли на дві групи, кожна група отримувала один з двох варіантів завдань. Учні кожної групи, мали сумісно розв’язати «своє» завдання, перевірити його виконання і обмінятися виконаною роботою з іншою групою для взаємооцінювання. Група, яка допустила найменшу кількість помилок вважалася переможцем. Мотивація «переможця», стимулює учнів більш ретельно аналізували умову «свого» завдання, «перебрати» варіанти способу розв’язування та перевіряти

© ІСЕ НАЕС

кожен етап. У свою чергу, взаємооцінювання «чужої» роботи дозволяє розгорнути мисленнєву діяльність від результату до умови, співставити мету і результат, проаналізувати відповідність отриманого рішення і етапів роботи до висунутих вимог. Заняття проводилися у позаурочний час у вигляді «змагань».

Наступний важливий крок у формуванні мисленнєвого аналізу – вміння будувати замисел розв'язування, складати мисленнєвий алгоритм перевірки та звіряти реалізацію всіх здійснених операцій за мисленнєвим планом, обґрунтовувати їх доцільність. З цією метою проводилися заняття «*позитивна оцінка*». До критеріїв самооцінки входили – оцінювання власної роботи не за кількістю допущених помилок, а за кількістю правильно виконаних операцій, що входять до способу дії. Кожен учень міг отримати позитивну оцінку за реалізовані дії, якщо міг довести їх безпомилковість, пов'язуючи пояснення з конкретним правилом, твердженням, орфограмою тощо. Аналізу піддавалися всі дії, навіть невірно виконані. Після обґрунтування виконаних дій, учням пред'являлося правильне розв'язування. На цьому етапі, учень міг отримати позитивну оцінку, якщо пояснював причину виникнення помилки і виправляв її. Передбачалося певне ускладнення завдань, від зразків з готовими відповідями до зразків, у яких узагальнено було зазначено дію без її розв'язування.

Наприклад. Звичайні завдання. І. Задача (5 клас): «Теплохід за 3 години проходить 135 км, а електропоїзд за 5 годин – 450 км. У скільки разів швидкість електропоїзда більша за швидкість теплохода?».

Зразок-розв'язання, запропонований для перевірки і обґрунтування помилкових дій:

1) 135 : 3 = 45 (км) – теплохід проходить за 1 годину;

2) 450 : 5 = 90 (км) – електропоїзд проходить за 1 годину;

3) 90 : 45 = 2 (р.) – більша швидкість електропоїзда за швидкість теплохода.

ІІ. Вправа (5 клас). «У якому ряду правильно визначено твірну основу?

© ISE NAES

- прищеплення – щеплення;

- провулок – вулиця;

- деревце – дерев'яний;

- вихід – виходити».

Зразок ускладненого завдання.

III. «Яку з дій (множення, ділення, додавання чи віднімання) потрібно виконати першою знаходячи значення виразу: (24+ 0 : 1) • 17 – 68?».

Розв'язання-зразок, з узагальненими назвами дій.

1) перша дія – ділення;

2) друга дія – додавання;

3) третя дія – множення;

4) четверта дія – віднімання.

Водночас, розв'язання таких завдань додає учням впевненості у власних можливостях, усуває острах отримати помилку (тому, що її завжди можна пояснити і виправити), спрямовує мотивацію дітей на досягнення.

Кількість і складність завдань варіювалися залежно від того як діти швидко усвідомлювали необхідність у детальному аналізі умови кожного завдання, навчалися виявляти взаємозв'язок наявних теоретичних знань з практичним впровадженням плану та самостійно здійснювати перевірку роботи.

Завдання «*відстрочений контроль*» були спрямовані на формування вмінь мисленнєво «повертатися» до плану розв'язаної роботи, відтворювати алгоритм дій, оцінювати адекватність рішення. Учням пропонували розв'язати завдання, після його виконання перевірити етапи роботи і результат та дати підсумкову самооцінку. Оцінка вчителем за розв'язання не ставилася. Через день, на заняттях, у поза навчальний час, учням роздавали роботи з їхніми розв'язаними завданнями і радили перевірити ще раз. Якщо при перевірці, учень побачив помилку, він міг її виправити і переоцінити свою роботу, при цьому пояснювалися причини нової самооцінки. На наступний день, дітям радили знову перевірити завдання, але вже після повторення

© ISE NAES

правила, узагальненого способу виконання, теоретичних знань, у межах яких лежить розв'язування і удруге переоцінити власну роботу обґрунтовуючи самооцінку. Тобто, відбувається усвідомлення наявних знань, можливостей їх самостійного використання, відтворення схем, способів та дій, які належать до минулого досвіду того, хто рефлексує, відповідно, перевіряється і коректується модель актуальної діяльності.

Формування проспективної рефлексії. Проспективна форма рефлексії дозволяє виявити і скорегувати модель не актуальної, а майбутньої діяльності. Тобто виникає необхідність у перевірці тієї діяльності, план якої, у зв'язку з відсутністю індивідуального досвіду, неможливо побудувати лише на основі узагальнення способів здійснення попередньо виконаних діяльностей. Проспективна рефлексія формується на основі ретроспективної. Якщо ретроспективна рефлексія спрямована на мисленнєве відтворення дій і операцій уже здійсненної діяльності, то проспективна – на передбачення майбутніх дій, які модифіковані від засвоєних способів попередньої діяльності.

З метою розвитку проспективної рефлексії було розроблено чотири серії завдань, які містили у собі «пастки». Завдання з «пастками» вимагають від учня осмислення чому він не може вирішити задачу і, на основі зроблених висновків, сформулювати запитання, яке дозволить знайти інформацію для правильного розв'язання. Щоб дати відповідь на поставлене запитання необхідно розглянути умову завдання, встановити відношення між умовою і вимогами, визначити спосіб реалізації, переглянути задум і визначити напрями можливої корекції.

Завдання-«пастки» пропонували різних типів:

- орієнтовані на знаходження нового способу дії (мова йде про постановку навчального завдання, тобто про ситуацію розриву між знанням і незнанням);

- пов'язані із зайвими даними;

- з відсутніми даними;

© НДЦ МАЕС

- з невірною вихідною умовою;

- завдання, у яких навмисно допущені помилки.

У першій серії, під час розв'язання завдань-«пасток» акцент зміщувався на розвиток вмінь мисленнєвого аналізу: розбір умови, вимог, запитання, визначення, за яких умов завдання може бути розв'язане, а за яких – ні.

У другій серії, розв'язування завдань-«пасток» були спрямовані на розвиток самоконтролю. Використовувалися цікаві задачі та вправи, які містили у своєму змісті помилки. При цьому, у вимогах до розв'язування завдання мова йшла про необхідність знайти 3 (5) помилок і їх виправити, хоча, насправді, помилок було більше. На цьому етапі, пріоритет віддавався вмінню «виходити» за межі заданих вимог, тобто аналізуючи і розв'язуючи завдання учні мали з'ясувати, скільки насправді помилок і наскільки вимоги до завдання поставлені правильно. Якщо вимоги не задовольняли їх потрібно було перевизначити.

Приклад завдання. «Розв'яжи задачу, знайди у розв'язаному варіанті задачі 3 помилки, підкресли їх». (У завданні навмисно допущено 4 помилки).

«На овочевий склад завезли однакову кількість буряків і картоплі. Після того, як у один магазин відвезли 220 ц картоплі, на складі залишилося 142 ц. Буряка відвезли – на 125 ц більше ніж картоплі. Скільки центнерів буряків залишилося на овочевому складі?»

Розв'язування:

1) 220 + 142 = 360 (ц) – всього картоплі завезли на склад;

2) 220 – 125 = 345 (ц) – відвезли буряка в магазин;

3) 362 – 345 = 17 (ц) – залишилося картоплі на овочевому складі.

Відповідь: 15 центнерів.

У третій серії, кожному учневі пропонували розв'язати завдання і навмисно допустити помилки. На наступному занятті, здійснювався взаємообмін з товаришем по парті «своїми» завданнями. Тепер кожен учень виступав у ролі контролера, мав знайти всі помилки та виправити і пояснити їх.

© ISE NAES

У четвертій серії, спочатку пропонувалося «позбутися пастки», потім придумати своє завдання з «пасткою» і, на останок, взаємообмін «пастками», їх пояснення, перетворення і розв'язування.

Робота проводилася у парах, у поза навчальний час. У роботі переважала взаємодія типу «учень-учень».

Приклади завдань з пастками.

1. «*Помилкове запитання*»: «На лататті сиділи 4 жаби. Одна стрибнула у воду. Скільки жаб стрибнуло в воду?». Розбір задачі: це завдання має умову:«На лататті сиділи 4 жаби. Одна стрибнула в воду». Є запитання: «Скільки жаб стрибнуло у воду?». Однак, у змісті задачі помилка. Кількість жаб, що стрибнули у воду є у умові задачі – «одна». Тобто, у запитанні просять дізнатися те, що відомо. Помилкове запитання потрібно змінити так, щоб у умові з'явилося невідоме, наприклад: «Скільки жаб залишилося на лататті?».

2. «*Нереальна умова*». Задача: «Мама купила 5 пачок солі. Дві з'їли за обідом. Скільки пачок солі залишилося?». Розбір задачі: у цій задачі є і умова і запитання, є і відомі дані і невідомі, тобто по-суті це задача. Однак, ця задача має нереальну умову «за обідом з'їли 2 пачки солі», це неможливо, тому немає сенсу розв'язувати цю задачу.

3. *Зайві дані в умові задачі*. «Карлсон з'їв на сніданок 5 булочок, 6 пачок морозива, 2 ананаси, 3 шоколадні цукерки і 4 груші. Скільки фруктів з'їв Карлсон на сніданок?». Розбір задачі: цей текст містить умову: «Карлсон з'їв на сніданок 5 булочок, 6 пачок морозива, 2 ананаси, 3 шоколадні цукерки і 4 груші». Є запитання: «Скільки фруктів з'їв Карлсон на сніданок?». Аналізуючи дані умови знаходимо, що Карлсон з'їв не тільки фрукти, але й інші продукти, що є зайвими даними. При розв'язуванні задачі їх використовувати не потрібно, тому ці дані потрібно прибрати і переформулювати умову. В результаті вийде така умова: «Карлсон з'їв на сніданок 2 ананаси і 4 груші. Скільки фруктів з'їв Карлсон на сніданок?».

© ISEE NAES

4. *Задача з недостатніми даними*. «У магазин привезли ящики з яблуками. Скільки продали ящиків за день, якщо у магазині залишилося 19 ящиків?». Розбір задачі: цей текст містить умову і запитання, тобто це задача. Однак, в умові немає необхідних даних, щоб дати відповідь на запитання. Щоб розв'язати цю задачу потрібно змінити умову, тобто внести у зміст відомі дані, наприклад: «У магазин привезли 72 ящика з яблуками. Скільки продали ящиків за день, якщо у магазині залишилося 19 ящиків?».

5. *Невірна вихідна умова*. «У глечику було 4 літра молока. З нього відлили ¼ молока. Скільки молока залишилося у бідоні?». Розбір задачі: цей текст містить умову, у якій є як відомі дані так і невідомі «У глечику було 4 літра молока. З нього відлили ¼ молока». Є запитання «Скільки молока залишилося у бідоні?». Отже, це задача. Співставивши умову і запитання, з'ясовуємо, що відповідь на запитання дати не можливо тому, що в умові мова йде про глечик, а у запитанні про бідон. Щоб розв'язати задачу необхідно змінити умову так, щоб вона співвідносилася із запитанням, наприклад: «У бідоні було 4 літра молока. З нього відлили ¼ молока. Скільки молока залишилося у бідоні?».

У кінці кожного заняття на формування рефлексії підводився підсумок. Кожен учень формулював результати власної діяльності, використовуючи схему, де він з'єднував і узагальнював свої знання і вміння, які використав на занятті.

Схема «підведення підсумку».

Сьогодні я → знав як
зміг

- пояснити умову завдання
- скласти план роботи
- вибрати вірний спосіб
- самостійно проаналізувати етапи роботи
- правильно співставити вимоги завдання і отриманий результат
- самостійно перевірити роботу
- визначити помилки і варіанти їх корекції
- самостійно оцінити роботу за визначеними

© ІСНЕ НАПН

5.3. Оцінка ефективності корекційно-розвивальної методики

У формувальному експерименті взяло участь 80 учнів із затримкою психічного розвитку 4-6 класів (11-14 років), яких за попереднім діагностичним обстеженням віднесено до 4 типів саморегуляції навчальної діяльності: I тип – з достатнім рівнем розвитку саморегуляції (сформовані вміння реалізовувати набуті знання в знайомих ситуаціях на основі узагальненого способу дії) – 4 особи, II тип – з середнім рівнем розвитку саморегуляції (вміння самостійно реалізовувати засвоєні знання в знайомих ситуаціях на основі конкретного зразка способу дії) – 18 осіб, III тип – з середнім і низьким рівнем саморегуляції (вміння розв'язувати однотипні завдання на основі наочного зразка способу дії; нездатність до самостійної діяльності, постійне використання зовнішньої стимуляції, допомоги) – 36 осіб, IV тип – з низьким і маніпулятивним рівнем (копіювання наочного зразка; несформованість дій саморегуляції) – 22 особи. За діагностичними показниками вибірка була розділена на дві рівнозначні групи, одну з яких склала експериментальна група, а другу – контрольна, по 40 осіб у кожній групі. Школярі з різними рівнями саморегуляції були представлені в обох групах у однаковому співвідношенні.

Формувальний експеримент проводився на протязі одного навчального року. У ході апробації корекційно-розвиткової програми були відзначені позитивні зрушення у розвитку саморегуляції школярів із затримкою психічного розвитку, що свідчить про її ефективність. Однак, спостерігалися і утруднення, особливо, у процесі формування мотиваційного та рефлексивного

© ІСНІ МАПО

компонентів саморегуляції внаслідок стійких особливостей дозрівання мозкових структур школярів із ЗПР.

Оцінка ефективності корекційно-розвиткової програми здійснювалася на основі психологічного аналізу саморегуляції навчальної діяльності, критерії оцінки включали як кількісний, так і якісний аналіз результатів на основі отриманих об'єктивно-експериментальних показників формувальної методики, перевірку здатності до саморегуляції навчання після завершення корекційної роботи, враховувалися експертні оцінки дефектологів, психологів, які приймали участь у психокорекційному процесі.

Окреслені задачі оцінки корекційно-розвивальної роботи включали: а) аналіз значущості міжгрупових розбіжностей школярів із ЗПР за t-критерієм Стьюдента та встановлення статистичного зв'язку між компонентами саморегуляції методом кореляційного аналізу r-Пірсона; б) проведення повторної діагностики у кінці навчального року після завершення формувального експерименту; в) порівняння показників за компонентами та рівнями саморегуляції; г) використання експериментальних методів оцінки, експертних оцінок спеціалістів; д) з'ясування відповідності прогнозу подальшого розвитку саморегуляції.

Порівняння показників за коефіцієнтом саморегуляції дозволило констатувати відмінність між експериментальною та контрольною групами, що представлені в табл. 5.3.1.

Таблиця 5.3.1.

Коефіцієнт саморегуляції навчальної діяльності школярів із ЗПР експериментальної та контроль груп

Коефіцієнт саморегуляції	**Відсоткові показники (%)**	
	Експериментальна група	**Контрольна група**
Високий (0,81 – 1,00)	**15**	**-**
Вище середнього (0,61 – 0,8)	**40**	**15**
Середній (0,4 – 0,6)	**35**	**55**
Низький (0,06 – 0,39)	**10**	**30**

© ІСНЕ НАЕС

Як ілюструє таблиця, 15% школярів експериментальної групи мають високий коефіцієнт саморегуляції, 40 % учнів – вище середнього. Інтерпретуючи отримані показники можна свідчити про вищий рівень саморегуляції в учнів ЕГ, а саме: а) спостерігається стійке домінування навчальних мотивів, які забезпечують цілеспрямоване здійснення діяльності; б) достатній розвиток самоконтролю і самооцінки (вміння будувати план дій, з попередньою «прикидкою» способу виконання на основі аналізу узагальненого способу, перевіряти етапи діяльності відповідно до визначених критеріїв); г) здатність до ретроспективної рефлексії (вміння коректувати модель актуальної діяльності) та позитивну динаміку проспективної рефлексії (вміння мисленнєво планувати та перевіряти діяльність, яка передбачає зміну узагальненого способу дій). У школярів, які мають середній і низький рівень саморегуляції (35% і 10% учнів ЕГ та 55% і 30% учнів КГ) спостерігається виконання завдання без попередньої програми дій, без співставлення та оцінки отриманих результатів і мети. Ці діти демонструють низьку стійкість навчальних мотивів, низький рівень самоконтролю і самооцінки, труднощі у процесі рефлексивного мислення, що свідчить про необхідність продовження корекційно-розвивального впливу у навчальній діяльності цих учнів.

Отримані результати порівняльного аналізу між компонентами саморегуляції (мотивація, самоконтроль, самооцінка, рефлексія, самокорекція) дозволили зафіксувати відмінності у динаміці розвитку компонентів саморегуляції у школярів експериментальної та контрольної груп після проведення корекційно-розвивальної роботи, які представлені у таблиці 5.3.2.

Таблиця 5.3.2.

Сформованість механізмів саморегуляції школярів із ЗПР експериментальної і контрольної груп

Компоненти саморегуляції	Експериментальна група			Контрольна група		
	Відсоткові показники (%)					
	4 клас	5 клас	6 клас	4 клас	5 клас	6 клас

© ISE NAES

Продовження таблиці 5.3.2.

Мотивація	23	35,7	50	7,6	21,4	28,5
Самоконтроль	38,4	42,8	57,1	30,7	35,7	42,8
Самооцінка	30,7	42,8	50	15,3	28,5	35,7
Рефлексія	23	35,7	42,8	7,6	14,2	21,4
Самокорекція	30,7	42,8	50	15,3	28,5	28,5
Здатність до вольових зусиль	38,4	42,8	42,8	7,6	21,4	28,5

Тлумачення отриманих даних дозволяє свідчити, що по завершенню формувального експерименту школярі експериментальної групи виявляють здебільшого позитивну динаміку розвитку усіх компонентів саморегуляції, порівняно з учнями контрольної групи, що дає підстави свідчити про ефективність корекційно-розвивальної методики.

У ході корекційно-розвивального впливу на мотиваційний компонент, у школярів ЕГ спостерігається розвиток навчальних мотивів (23% – 50% від 4 до 6 класу) з помітним зниженням зовнішніх. У учнів КГ, які не піддавалися корекційно-розвивальному впливу, динаміка мотивації незначна і залишається на тому ж рівні, який було виявлено у констатувальному експерименті. Таку динаміку в учнів КГ можна пояснити зміною етапів діяльності, притаманної цьому віковому періоду життя дітей, у якій вони набувають певного рівня розвитку, що опосередковано впливає і на розвиток мотивації. Водночас, слід відзначити, що поряд з навчальними мотивами, у дітей ЕГ підвищилися мотиви, пов’язані із задоволенням від подолання труднощів, отримання позитивного результату під час розв’язування проблемних завдань, прагнення до адекватної самооцінки.

Після проведення спеціальних занять, які передбачали формування вміння визначати необхідну дію серед декількох можливих (результативна мотиваційна тенденція), у учнів ЕГ простежується спрямованість на мотивацію успіху, а саме: під час визначення цілі виконання завдання, діти відштовхувалися від засвоєних досягнень, аналізували варіанти способів дій, визначали раціональний і переходили до його виконання, тобто ставили

© ІСЕ МАЕС

реальну ціль, яка дозволяла досягти результату. Наприклад, Олена К. при розв'язуванні проблемної задачі, спочатку уважно аналізувала умову, потім пояснила, які способи можна використати для того, щоб знайти результат і, лише визначившись з варіантом дій, перейшла до виконання, хоча на перших заняттях дівчинка відразу починала розв'язувати завдання, зважаючи лише на попередній спосіб дій. Тобто, можна стверджувати, що у школярки з'явилася виражена внутрішня мотивація на досягнення, спостерігається наявність усвідомленої мотиваційної тенденції, ініціювання дії та її здійснення, переважає орієнтація на зміст і процес начальної діяльності.

Серед школярів КГ, одні діти нереалістично занижували ступінь досягнення мети, інші – завищували, однак, у обох випадках, відмовлялися від поставленої цілі, що свідчить про не актуалізовані мотиваційні тенденції, реалізація яких блокована переважанням зовнішніх мотивів. Для цих дітей характерним є низький рівень потреби у досягненнях, домінування зовнішньої мотивації (уникнення невдач), невизначеність пізнавальних інтересів, орієнтація на зовнішню або результативну сторону навчальної діяльності.

У процесі корекційно-розвивальної роботи було передбачено підвищення мотивації засобами створення ситуацій успіху, з метою сформувати «прагнення до завершення», тобто, довести процес мотивації до мотиваційної оцінки діяльності. У ході контрольного експерименту було виявлено, що учні експериментальної групи (42,5% дітей) після утворення наміру були орієнтовані на побудову плану і реалізацію умислу в дію, що вказує на розгорнутий акт рішення, а не на елементарне здійснення однієї з альтернативних дій (спостерігається у дітей контрольної групи у 67,5% учнів). Ускладнення експериментальних завдань у ситуаціях успіху, створення ситуацій повернення до перерваної дії, дозволили сформувати в учнів ЕГ мотиваційні процеси «після завершення дії», які включають у себе мотиваційну оцінку, наскільки досягнута намічена мета і у якій мірі утворений намір реалізовано, тобто «контроль над діями». У більшості школярів ЕГ (52,5%) відслідковується два типи «контролю над діями»,

© ІСЕІ НАПН

перший, відбувався як контроль над замислом після утворення наміру і до початку дії, а другий – у процесі ініціації і реалізації дії, у вигляді контролювання за ходом дії, що дозволяє учням прийняти рішення наскільки повно впроваджено задум.

Для порівняння, 62,5% учнів контрольної групи могли сформулювати мету діяльності, однак такі складові як визначення можливих варіантів її здійснення, виявилися знехтуваними через їх не сформованість або невміння їх реалізовувати. Нереалізовані наміри перетворюються у мотиви уникнення невдачі, остраху, тривоги, які порушують або припиняють вольові процеси – рішення про дію і її виконання, що включені у регуляцію діяльності.

Отже, у школярів експериментальної групи (50% дітей) спостерігається заміщення домінування зовнішніх мотивів на внутрішні, що сприяє розвитку когнітивних компонентів кінцевої мети, які охоплюють визначення проміжних цілей, уявлення про послідовність дій, побудову плану дій, водночас, посилюють мотиви досягнення і інтерес до власного навчання. Домінування зовнішньої мотивації і мотивації уникнення, яка притаманна більшості учням контрольної групи (71,5% учнів КГ і 22,5% дітей ЕГ) спрямовує їх дії на кінцевий результат без опрацювання проміжних цілей, призводить до необдуманості вибору дії, що зумовлює відхід від діяльності, згасання пізнавального інтересу.

Таким чином, у результаті цілеспрямованої корекційно-розвивальної роботи по формуванню навчальної мотивації, у більшості школярів експериментальної групи відбулися якісні зміни у мотиваційній сфері, що засвідчує ефективність корекційно-розвивальної програми. Водночас, у деяких дітей ЕГ (і більшості школярів КГ) хоча і відбулися певні зміни у мотиваційній структурі, однак, не такі вагомі, що підтверджує думку про необхідність продовження корекційно-розвивального впливу на мотивацію цих школярів.

У процесі корекційно-розвивальної роботи вдалося підвищити рівень самоконтролю та самооцінки школярів ЕГ за рахунок розвитку

© ТДПУ ІМЕНІ

ретроспективних дій на основі розв'язування завдань з переходом від дій на матеріальній основі (завдань за зразком) до внутрішньо-мовленнєвих та внутрішньо-мисленнєвих.

За отриманими результатами контрольного експерименту, під час виконання завдань за зразком у 77,5% учнів ЕГ вдалося сформувати операції самоконтролю на практичному рівні, про що свідчать вміння дітей виділяти і співвідносити дані і невідомі умови завдання при побудові плану, визначати межі результату та раціональні способи розв'язування. Водночас, постійне вправляння в обґрунтуванні і оцінюванні виконаної роботи, дозволило підвищити ступінь участі мови у процесі виконання практичних дій. На кінець формувального експерименту, учні ЕГ виконували завдання за зразком майже безпомилково (за умови засвоєння загального алгоритму розв'язування певного типу завдання).

На етапі переходу до здійснення внутрішньо-мовленнєвих дій, у 32,5% школярів ЕГ виникали труднощі при промовлянні дій «про себе». Наприклад, при розв'язуванні задачі «Турист за день пройшов 10 км і проїхав на автобусі 180 км. Яку відстань подолав турист за день?», спочатку діти мовленнєво відтворювали лише частину плану, їм було важко визначитися зі способом дії, без наочного зразка, не всі учні перевіряли хід роботи. За умови систематичного розвитку вмінь попередньо аналізувати компоненти умови завдання, аргументувати альтернативний варіант розв'язування на основі узагальненого способу, перевіряти впроваджені дії та їх наслідки, вдалося сформувати у 67,5% учнів ЕГ ретроспективний самоконтроль за поточною діяльністю (орієнтуватися в умові, визначати ймовірні дії і «відкидати» всі неадекватні варіанти рішення, співвідносити отриманий результат з поставленим запитанням, намічати шляхи корекції). З метою розвитку вмінь діяти внутрішньо-мисленнєво, серії завдань поступово ускладнювалися.

У ході завдань на формування внутрішньо-мисленнєвого самоконтролю і самооцінки (на матеріалі розв'язування задач зі зміненими умовами, із збільшенням кількості числових даних, зміненою умовою без зміни запитання

© ІСНЕ НАПН

або з доповненим запитанням) у школярів ЕГ виявлено позитивну динаміку щодо визначення уявного способу дії за словами-орієнтирами, визначення поетапності дій та меж результату, співвідношення способу дій і запитання завдання. Наприклад, аналізуючи запитання задачі «…на скільки більше?» чи «…на скільки менше?» діти встановлювали зв'язки між умовою та запитанням і, при визначенні варіанту способу дії, пояснювали, що у таких випадках загальним способом дії може виступати тільки дія віднімання, що дозволяло їм зменшити межі варіантів дій і визначитися з конкретним способом розв'язування. Пізніше, по мірі усвідомленості вибору необхідного способу, поступово розширювалися вміння учнів оцінювати повноту і послідовність здійснення дій і на цій основі приймати рішення про їх корекцію (за потреби).

Результати контрольного зрізу показали значно вищий рівень вмінь у школярів експериментальної групи, а саме: будувати план діяльності, визначати способи дій, перевіряти результативність виконання, визначати можливі варіанти корекції помилок, обґрунтовувати роботу за визначеними критеріями оцінки (52,5% учнів ЕГ порівняно з 22,5% дітей КГ).

Застосування методики розвитку рефлексії від поточної до проспективної (побудова і аналіз моделі майбутньої діяльності) виявилося ефективним у відношенні до школярів, які мали середній і достатній розвиток саморегуляції. Втім, і цим дітям необхідна була дозована допомога у вигляді допоміжних запитань. Для дітей з низьким рівнем саморегуляції запропоновані завдання були складними і вони потребували значної допомоги у вигляді розбору умови завдання, складання уявного плану, визначення критеріїв перевірки тощо.

При проведенні контрольних зрізів констатувалося зменшення кількості помилок при мисленнєвій перевірці письмових дій, висхідного плану, самооцінці роботи. Ефективною, для розвитку поточної рефлексії, виявилася робота у парі. Під час такої роботи учні відповідальніше відносилися до планування та реалізації власного розв'язування та самооцінки: намагалися

© ІСНЕ НАПН

довести правильність отриманих результатів, залучаючи у процес оцінювання знання відповідних правил, обґрунтовуючи вибір способу дії з опорою на узагальнений, аналізували запитання і результат, пояснюючи при цьому їх відповідність/невідповідність до поставлених вимог. Адекватні відповіді на поставлені запитання свідчили про усвідомлення суті як запитання так і об'єкту запитання. Так, на запитання типу «На твою думку, ти зміг/змогла досягнути мети завдання?», учні демонстрували розвиток здатності до рефлексивного мислення, наприклад, «так, тому що аналізуючи умову завдання і результат, я можу стверджувати, що результат цілком задовольняє її», «так, результат співвідноситься із запитанням і дає на нього відповідь», «ні, я маю неправильну відповідь, тому що коли я ще раз прочитала умову задачі, то побачила помилку у способі дії. Слова-орієнтири «на більше» я сплутала із – «на скільки більше», про що йшла мова у попередній задачі, тому я і виконана дію віднімання. Після того, як я перевірила готове розв'язування, я бачу, що допустилася помилки і зараз її виправлю».

Здатність дітей до ретроспективної рефлексії виявлялася у якісних показниках динаміки в процесі відтворення і аналізу дій після завершення діяльності. Результати контрольного експерименту про підвищення рівня вмінь у школярів ЕГ фіксувати зміни у реалізованій діяльності: «розбирати» умову і спосіб дій, визначати певну їх послідовність, пояснювати відповідність результату до поставлених умов діяльності.

Наприклад, при роботі у парі, на занятті «позитивна оцінка», Дарина М., аналізуючи задачу «На першій полиці лежало 30 книг, на другій – 10 книг, а на третій – на 5 книг більше, ніж на другій полиці. Скільки книг лежало на третій полиці?» оцінювала власну роботу так: «у задачі відомі дані це 30 і 10 книг на першій і другій полиці, невідомі – на 5 більше на третій. Щоб дати відповідь на запитання мені потрібно знати відоме і невідоме. У цій задачі відоме дане 10 і невідоме – на 5 більше. Слово-орієнтир «на 5 більше» дозволяє припустити дію додавання. Тобто, щоб знайти, скільки книг на другій полиці, я виконую дію 10 + 5 = 15. Тепер я перевіряю, наскільки

© ІСНЕ НАПН

відповідь задовольняє умову. В цій умові є зайві дані, які я не використала, це – 30, тобто, задачу потрібно переробити – змінити умову або запитання. Я змінюю умову на таку «На першій полиці лежало 10 книг, а на другій, – на 5 книг більше, ніж на першій полиці. Скільки книг лежало на другій полиці?». У моєму варіанті умова і запитання співвідносяться. Я можу сказати, що задачу я виконала вірно, тому оцінюю свою роботу позитивно». Оцінка власної роботи Світланою К., «я оцінюю свою роботу також позитивно: 1) я побачила в умові зайві дані, і перевизначила умову;2) я не змогла правильно визначити спосіб розв'язування, тому, що не проаналізувала слова-орієнтири «на більше» і виконала дію віднімання орієнтуючись на інший спосіб розв'язування («на скільки більше»), що вказує на дію віднімання; 3) однак, при перевірці роботи я знайшла помилку і виправила її, тому я вважаю, що я з роботою впоралася успішно і оцінюю роботу позитивно».

Водночас, виконання таких завдань дозволило сформувати у учнів вміння не тільки контролювати роботу і адекватно її оцінювати, але й сприяло розвитку мотивації досягнення (діти не боялися отримати погану оцінку, що спонукало їх доводити роботу до завершення). Окрім того, позитивне оцінювання вірно виконаних дій чи пояснення невідповідного способу, з можливістю виправити помилку, викликало задоволення від роботи і підтримувало пізнавальний інтерес учнів.

Завдання на «відкладений контроль», спочатку викликали нерозуміння учнів, через неповне усвідомлення вимог щодо перевірки роботи у декілька етапів, діти запитували: «А для чого? Я ж уже перевіряв». Виникали й певні утруднення у процесі контролю, наприклад, формальна перевірка без аналізу завдання, невміння застосовувати набуті знання практично тощо. Однак, у процесі корекційно-розвивальної роботи, вдалося сформувати відкладений спосіб самоконтролю, що дозволило підвищити можливості самостійного використання учнями своїх наявних знань, сприяло більш повному засвоєнню схем, способів та дій у конкретних типах діяльності, що створило необхідне підґрунтя для розвитку проспективної рефлексії – використання теоретичних

© ІСНЕ НАЕС

знань, які належать до минулого досвіду того, хто рефлексує, у межах корекції моделі актуальної діяльності та проектування нової.

Здатність дітей до рефлексії виявилася у якісних показниках динаміки в процесі цілеспрямованого формування вмінь мисленнєво визначати, аналізувати і співвідносити з предметною ситуацією власні способи діяльності. Аналіз ходу виконання завдань з «пастками» виявив позитивну тенденцію дітей із затримкою психічного розвитку до планування нової для них діяльності на основі копіювання відомого способу. На перших уроках корекційно-розвивальної роботи більшість учнів не могли уяснити, що для створення нової моделі необхідно модифікувати відомий спосіб, а не переносити його без змін. Були зафіксовані наступні особливості виконання завдань-«пасток»: переривчатість переходу зовнішніх дій у мислений план; спрощення вимог, запитання або визначення; побудова попереднього плану на основі відомих дій, без з'ясування умов, які розкривають сутність проблеми. Наприклад, при розборі умови задачі «Перший верстат-автомат виготовляє за годину 34 деталі, а другий – на 8 деталей більше. За який час перший верстат виготує 532 деталі, якщо обидва верстати будуть працювати разом?», близько 50% учнів не розібравши умову повністю, виділили для себе слова-орієнтири «більше», «разом» і повідомили, що «спосіб розв'язування задачі – додавання». Але той факт, що за умови систематичної корекційно-розвивальної роботи, у 52,5% учнів ЕГ при мисленнєвому плануванні алгоритму розв'язування проблемних задач підвищилися вміння визначити більш раціональні способи дій та послідовність їх реалізації, оцінювати проміжні і кінцеві результати, підбираючи для цього найбільш підходящі критерії оцінки, – є позитивним моментом. Отже, можна стверджувати, що в умовах систематичного корекційно-розвивального впливу, діти із затримкою психічного розвитку спроможні оволодівати способами корекції власної навчальної діяльності на мисленнєвому рівні.

© НДІ ІМЕС

На основі результатів формувального експерименту було зафіксовано зміни у рівнях саморегуляції між учнями ЕГ і КГ, які представлені на рис.5.3.1.

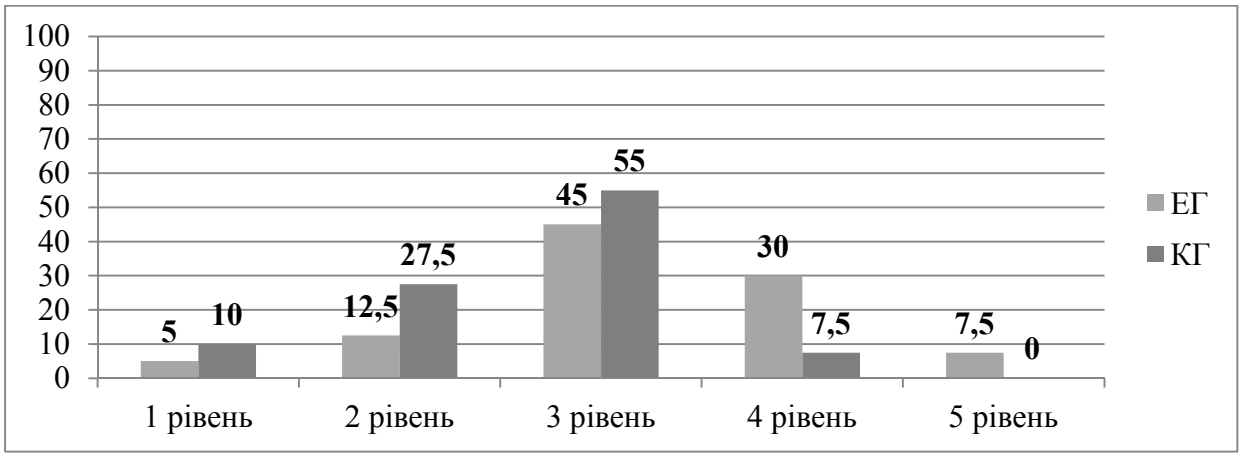


Рис. 5.3.1. **Рівні саморегуляції у школярів із затримкою психічного розвитку за результатами формувального експерименту у %**

Таким чином, як ілюструє таблиця, по завершенню корекційно-розвивальної роботи діти експериментальної групи демонстрували більш помітну динаміку розвитку саморегуляції, у порівнянні з дітьми контрольної групи, що дає підстави констатувати розвивальний ефект проведених заходів.

З метою оцінки ступеня узгодженості функціональної взаємодії між механізмами саморегуляції (мотивація, самоконтроль, самооцінка, рефлексія і самокорекція) був використаний метод кореляційного аналізу r-Пірсона. Отримані показники кореляції саморегуляції у досліджуваних двох груп представлені у таблиці 5.3.3.

Таблиця 5.3.3.

Показники кореляції між компонентами саморегуляції у школярів експериментальної (ЕГ) і контрольної (КГ) груп

к/с	ЕГ					КГ				
	М.	С/к.	С/о.	Р.	С/кор.	М.	С/к.	С/о	Р.	С/кор.
М.	–	0,53	0,72	0,34	0,41	–	0,22	0,41	0,07	0,09
С/к.	0,53	–	0,81	0,65	0,63	0,22	–	0,43	0,19	0,21
С/о.	0,72	0,81	–	0,35	0,81	0,41	0,43	–	0,08	0,25
Р.	0,34	0,65	0,35	–	0,51	0,07	0,19	0,08	–	0,11
С/кор	0,41	0,63	0,72	0,51	–	0,09	0,21	0,25	0,11	–

М. –мотивація, С/к. – самоконтроль, С/о. – самооцінка, Р. – рефлексія, С/кор. – самокорекція.

© ІСЕ НАПН

Аналіз табличних даних засвідчує значно вищий взаємозв'язок між компонентами саморегуляції у школярів експериментальної групи, що свідчить про їх функціональну залежність у процесі здійснення діяльності. Високі взаємозв'язки спостерігається між самоконтролем і самооцінкою (r=0,81), самооцінкою і самокорекцією (r=0,72), самоконтролем і самокорекцію (r=0,63), самоконтролем і рефлексією (r=0,65), що свідчить про вміння учнів контролювати діяльність на основі зміни операційного складу дій, співвідносити їх з тими чи іншими особливостями умов завдання, одержаним результатом, оцінювати, в якій мірі засвоєно спосіб розв'язування навчальної задачі. Простежується більш адекватна самооцінка, яка полягає не у формальній констатації певних моментів, а на основі аналізу загального способу дій і відповідних йому понять, зіставлення з умовою, що дозволяє учневі співвіднести результат навчальних дій з кінцевою метою і зробити відповідний висновок. Трішки нижчі зв'язки прослідковуються між мотивацією-самоконтролем (r=0,53) та мотивацією-самокорекцією (r=0,41). Аналіз показників взаємодії між цими компонентами вказує на те, що у мотиваційних стадіях, які забезпечують утворення задуму, визначення і перевірку способу дії, може виникати «зупинка наміру» під час розв'язання проблемних завдань (спостерігалося в учнів ЕГ під час розв'язування завдань-«пасток»). У таких ситуаціях, учні не завжди знаходять мотив для продовження діяльності, контролю та її оцінки, однак, як тільки з'являються відповідні мотиваційні умови, намір поновлюється і спонукає дитину до дії, тобто, дитина формулює нові вимоги щодо бажаності і можливості реалізації діяльності.

Слабкий взаємозв'язок виявлено між мотивацією-рефлексією (r=0,34) і рефлексією-самооцінкою (r=0,35). Ці показники інтерпретують низьку залежність між прогностичним етапом діяльності, що відбувається у процесі передбачення очікуваного майбутнього результату на основі засвоєних ретроспективних способів дій і контролем за деталізацією поточного плану, перепланування проблемної ситуації, її співставленням з новою метою,

© ІСНЕ НАПН

створенням нової моделі дій. Слабкі корелятивні показники свідчить про те, що рефлексивний самоконтроль і самокорекція тісно пов'язані один з одним і передбачають повернення до мисленнєвого аналізу дій, розгляду їх особливостей з точки зору досягнення необхідного результату, що слугує умовою побудови і зміни діяльності. Такий рефлексивний самоаналіз спонукається основними структурами мотивації, які у школярів із ЗПР розвинені не достатньо, що вказує на необхідність продовження корекційно-розвивального впливу на їх формування.

У школярів школярі КГ (виявлено низький рівень саморегуляції, орієнтацію на мотивацію уникнення невдачі), мають значимий взаємозв'язок тільки між мотивацією-самооцінкою (r = 0,41) і самоконтролем-самооцінкою (r = 0,43), показники зв'язків між іншими ланками саморегуляції – низькі і коливаються у межах r = 0,07 – 0,25. Отримані дані дають підстави стверджувати, що у школярів КГ спостерігається «розрив» між такими функціональними ланками як мотивація, самоконтроль, самооцінка, самокорекція, рефлексія, що свідчить про недостатню сформованість покрокового самоконтролю, мисленнєвого аналізу актуальної чи прогнозованої діяльності, спрямованість на формальне досягнення кінцевого результату без обміркування проміжних цілей, непродуманість способів реалізації кінцевої мети, тобто саморегуляція цих дітей має епізодичний характер, що негативно відбивається на навчальній діяльності. Вищий взаємозв'язок між мотивацією-самоконтролем-самооцінкою можна пояснити прагненням до гарної оцінки не заради знань, а задля підвищення свого становища у колективі, схвалення від батьків, домінуванням мотиву уникнення неприємностей.

В підсумку слід завважити, що отримані значення кореляції між компонентами саморегуляції у школярів двох груп свідчить про наявність неоднорідного статистичного зв'язку між розглянутими варіаціями. Коефіцієнт більший за 0,50 вказує на обумовленість функціонування

© ІСЕІ НАПН

саморегуляції від модифікації взаємозв'язків її компонентів, менший за 0,30 – на несуттєвий вплив щодо трансформації роботи саморегуляції.

Таким чином, отримані результати кореляційного аналізу, підтверджують значно вищий рівень саморегуляції школярів експериментальної групи, порівняно з учнями контрольної, які не піддавалися корекційно-розвивальному впливу. Якісна характеристика результатів засвідчує, що продуктивність навчальної діяльності учнів ЕГ забезпечується усіма функціональними ланками саморегуляції, які поєднують планування конкретних способів для досягнення необхідного результату, самоконтроль за етапами здійснення діяльності, перевірку відповідності отриманого результату і запланованої мети, прогнозування можливих варіантів дій, прийняття рішення, необхідну корекцію вихідного плану.

З метою перевірки розбіжностей показників між двома групами досліджуваних застосовувався t-критерій Стьюдента при $p \leq 0,05$, за допомогою якого було з'ясовано статистичну достовірність зробленого висновку про наявність різниці у сформованості саморегуляції учнів двох груп. Аналіз значущості міжгрупових розбіжностей учнів ЕГ і КГ за t-критерієм Стьюдента показав високий ступінь міжгрупових відмінностей (обчислення t-критерія Стьюдента відбувалося за формулою: $t = Mx – My / Smx – my$, де Mx і My – середнє арифметичне вибірки; Smx–my – стандартна похибка розбіжностей середніх двох вибірок), t табличне для даної вибірки досліджуваних дорівнює 1,66. Чіткі відмінності у школярів двох груп (ЕГ і КГ) виявлялися статистично значущі між всіма компонентами саморегуляції: мотивація ($t=5,3$ при $p \leq 0,05$), самоконтроль ($t=4,12$ при $p \leq 0,05$), самооцінка ($t=4,7$ при $p \leq 0,05$), рефлексія ($t=5,7$ при $p \leq 0,05$), самокорекція ($t=4,3$ при $p \leq 0,05$). Якщо порівнювати отримані значення t із критичним значенням із таблиці Стьюдента (t.табл.=1,66), то отримані значення t-критерія будуть більшими табличного, що свідчить про суттєву значущість коефіцієнта Стьюдента.

© ІСНЕ НАПН

На підставі аналізу отриманих даних можемо зробити висновок про суттєві розбіжності в функціонуванні компонентів саморегуляції у дітей із ЗПР експериментальної та контрольної груп. Як з'ясовано у ході контрольного експерименту, учні експериментальної групи планомірно реалізовують сформульовані наміри, ініціюють замисел до дії, здійснюють вибір між можливими варіантами, при цьому можуть повертатися до аналізу попередніх способів дій, що вказує на сформованість самоконтролю та репродуктивної рефлексії. У плані проспективної рефлексії спостерігається недостатнє регулювання, хоча при аналізі виявленого варіанту рішення, учні здатні виробити потрібну стратегію і визначитися із способом вирішення нового завдання. Відзначається скорочення оціночних дії і їх перехід у мисленнєві, що дозволяє учням прискорити пошук правильного розв'язання. Підвищення рівня саморегуляції учнів ЕГ виявляється у вміннях змінювати стратегію розв'язування під час виконання завдання, виявляти і враховувати власні помилки, оцінювати правильність пошуку нової моделі. Показники, щодо сформованості саморегуляції навчальної діяльності учнів контрольної групи вказують на значно нижчий рівень і тотожні з тими показниками, які були отримані у констатувальному експерименті. Порівняння результатів виявило суттєві відмінності у показниках між експериментальною і контрольною групами досліджуваних, які значущі, за t-критерієм Стьюдента при $p \leq 0,05$.

Узагальнюючи отримані результати формувальної методики можна зробити наступні висновки. У школярів обох груп не виявлено високого рівня функціональних складових рефлексії і самокорекції, однак у школярів ЕГ, недоліки цих процесів компенсуються за рахунок розвинутих дій самоконтролю (навчальні ситуації планувалися і продумувалися до початку здійснення, визначалися критерії оцінки для кожної конкретної ситуації). У дітей ЕГ спостерігаються сформовані взаємозв'язки між процесами мотивації, самоконтролю і оцінки результатів, про що свідчить постійний контроль і оцінка цілей діяльності, забезпечення адекватності її досягнення.

© ІСНЕ НАПН

Сформованість функціональної структури мотивації забезпечує усвідомлене визначення мети та способів діяльності, варіативність планування моделі залежно від заданих умов. Труднощі, які виникали у школярів ЕГ у ході пошуку побудови програми дій, невміння її деталізувати, були усунуті шляхом розвитку процесів оцінки результатів (програма дій у процесі занять контролювалася і корегувалася до повної відповідності запланованого результату). У ході корекційно-розвивальної роботи вдалося сформувати взаємозв'язки між процесами самоконтролю, рефлексії і самокорекції, що дозволило підвищити рівень ланки програмування і моделювання діяльності у змінених умовах.

У дітей із ЗПР контрольної групи практично на всіх етапах саморегуляції виникали труднощі, однак, спостерігається збереженість засвоєних способів контролю (у процесі діяльності здійснюють самоконтроль головним чином відповідно до засвоєних правил; у ході роботи в новій ситуації втрачають логічну частину завдання; на заключному етапі можуть перевірити і оцінити результат заданим зразком). Водночас, функціонування саморегуляції дітей КГ багато в чому залежить від ускладнення умов діяльності, що, згідно результатів контрольного експерименту, склало суттєву різницю, у порівняні з учнями експериментальної групи, які продемонстрували підвищення здатності до саморегуляції дій у проблемних навчальних ситуаціях.

Таким чином, кількісний, якісний та статистичний аналіз результатів формувального експерименту свідчать, що проведена корекційно-розвивальна робота зумовила якісні зрушення у розвитку всіх компонентів саморегуляції школярів із затримкою психічного розвитку. Оцінка ефективності формувальної методики засвідчує, що цілеспрямоване формування саморегуляції є необхідною умовою становлення дитини як суб'єкта навчальної діяльності, що сприяє мобільності дитини у процесі включення в навчання, здатності оперативно сприймати зміст та умови навчальних завдань, формуванню вмінь знаходити правильну тактику побудови та

© ІСНЕ НАПН

реалізації діяльності, змозі усвідомлено і самостійно визначати навчальні цілі, планувати послідовність їх здійснення, розвитку гнучкості мислення у процесі перебудови чи зміни алгоритму дій, у разі відсутності адекватності очікуваних результатів, та дозволяє керувати і удосконалювати перебіг власної діяльності у різних умовах її реалізації.

© ISE NAES

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 5

Підсумовуючи отримані дані формувального експерименту, можемо зробити наступні висновки.

Результати дослідження саморегуляції школярів із затримкою психічного розвитку сприяють розкриттю структурно-функціональної системи саморегуляції, яка включає в себе механізми цілепокладання, самоконтролю, самооцінки, рефлексії та самокорекції, взаємопов'язана із психодинамічними характеристиками взаємодії мотиваційних, когнітивних, мисленнєвих процесів, вольового акту, які детермінують відношення суб'єкта до діяльності та дозволяють виявити модифікацію саморегуляції від молодшого шкільного до підліткового віку. На етапі навчальної діяльності у школярів формуються певні новоутворення, до яких відносять становлення ієрархії внутрішніх мотивів, розвиток самоконтролю (через засвоєння діяльності на наочно-практичному рівні до вміння планувати, контролювати і прогнозувати свою діяльність самостійно), самооцінка способів діяльності, рефлексія, які створюють підґрунтя для розвитку вищого рівня саморегуляції.

Оскільки відправним положенням дослідження виступила концепція про модель саморегуляції як систему, що складається з певних функціональних ланок і є внутрішнім регулятором по відношенню до суб'єкта і зовнішнім – до діяльності, то прикладним аспектом її вивчення у дітей із затримкою психічного розвитку є використання отриманих результатів з метою визначення засобів впливу на складові саморегуляції та пізнавальну діяльність дитини в навчанні.

Порушення коркових регуляторних систем, недостатність цілеспрямованості, програмування, контролю, недорозвиток складних психічних новоутворень при затримці психічного розвитку, обумовлюють обґрунтування прийомів корекційно-розвиткової моделі формування

© ISE NAES

саморегуляції, визначення вихідних концептуальних положень, спрямованість, систематичність та організацію цього процесу.

Під час діагностики саморегуляції навчальної діяльності школярів із ЗПР було з'ясовано, що цим учням притаманні розлади функцій ініціації, мотивації, програмування і контролю. Окрім того, було виявлено особливості регуляторних систем, а саме: «демотивація» навчання, порушення контролю, програмування та регулювання навчальної діяльності. Виявлені особливості саморегуляції школярів із ЗПР дали підстави для побудови корекційно-розвиткової програми формування саморегуляції школярів із затримкою психічного розвитку. У підґрунтя проблеми дослідження закладено провідні принципи психокорекції, які конкретизувалися на закономірностях розвитку регуляційних процесів в навчальній діяльності школярів молодшого шкільного та підліткового віку із затримкою психічного розвитку, а саме: цілеспрямованої навчально-пізнавальної діяльності учнів і саморегуляції за нею, корекції системності корекційних, профілактичних і розвивальних задач, спрямованості психокорекційної роботи «зверху до низу», врахування вікових, психологічних та індивідуальних особливостей дитини.

Таким чином, формування саморегуляції навчальної діяльності школярів із ЗПР має відбуватися шляхом розвитку мотиваційних, операційних та рефлексивно-оцінних її компонентів. Розроблено корекційно-розвиткову програму формування саморегуляції, яка реалізована засобами розвитку: *мотивації* (навчальних мотивів, які сприяють усвідомленню навчальної діяльності, набуттю вмінь приймати рішення на основі визначених альтернатив, постановка мети); *самоконтролю* (планування, передбачення результатів запланованої діяльності, визначення способу виконання, контроль етапів розв'язання); *рефлексії* (мисленнєве проектування нового способу дії проблемної задачі); *самооцінки* (адекватно оцінювати власну роботу відповідно до вимог завдання, вміння долати труднощі, обґрунтовувати отримані результати).

© ISE NAES

Формування мотивації у навчанні, в першу чергу, залежить від створення певних умов, до яких було віднесено наступні: підтримка продуктивних форм зовнішньої мотивації; розвиток інтересу до навчання, позитивного ставлення до змісту та процесу навчальної діяльності; вправляння у якісному виконанні навчальних завдань, покращенні власних результатів. Поряд з цим, визначено використання різноманітних засобів, спрямованих на формування навчальної мотивації, а саме: комунікативна атака, використання проблемної ситуації в навчанні, закріплення позитивного враження, розв'язання тестових завдань тощо.

Розроблено програму корекційно-розвиткової роботи з розвитку мотивації, яка містила наступні етапи: цілеспрямоване формування навчальної мотивації на початку роботи (готовність до роботи); у ході виконання роботи (включеність, підтримка інтересу, уважність тощо); мотивації завершення; підвищення рівня навчальної мотивації, на основі потенційних можливостей дитини, та динаміку розвитку мотивації в процесі психокорекції; формування внутрішніх дій переходу від мотивації до дії, через результативну мотиваційну тенденцію, утворення наміру та ініціацію дії.

З метою формування самоконтролю та самооцінки, які виступають необхідними ланками регулятивного процесу, використано різноманітні прийоми і методи, основні з них – звіряння зі зразком, повторне вирішення завдання, перевірка отриманих результатів відповідно до умови, моделювання, прикидка очікуваної відповіді, перевірка отриманих проміжних і кінцевого результату; метод подолання перешкод; взаємоконтролю, колективного навчання.

Розроблена корекційно-розвиткова програма формування самоконтролю та самооцінки містила наступні етапи: 1) дії за заданими умовами за принципом «проб і помилок»; 2) ретроспективний аналіз умов поставленої проблеми, планування способів її розв'язання та визначення кінцевого результату, на основі предметних дій; 3) мисленнєвий аналіз, планування послідовності дій і операцій, визначення раціональних способів, моделювання

© ІСНЕ НАПН

варіантів їх здійснення. На першому етапі корекційно-розвиткова робота по формуванню самоконтролю і самооцінки була спрямована на формування предметної діяльності, на другому – мисленнєвої діяльності на основі зразка і на третьому – внутрішньо-мисленнєвої діяльності.

У процесі формування саморегуляції особливе місце посідає здатність до рефлексії, що об'єднує функції мотивації, самоконтролю самооцінки і керування перебігом власної навчальної діяльності. Зважаючи на те, що дитина спочатку усвідомлює зовнішні, а потім внутрішні структури індивідуального досвіду, то формування рефлексії відбувалося саме у такому ключі. Відповідно, було розроблено корекційно-розвиткову програму по формуванню рефлексії яка включала: розвиток поточної рефлексії (здатність до виявлення та відтворення відомих схем, способів, моделей актуальної діяльності), ретроспективної (мисленнєва перевірка і корекція схеми та засобів виконаної діяльності) і проспективної (мисленнєвий аналіз, самоконтроль, самокорекція дій майбутньої діяльності).

Оцінка ефективності психокорекційної програми здійснювалася на основі психологічного аналізу саморегуляції навчальної діяльності, критерії оцінки включали як кількісний так і якісний розбір результатів на основі отриманих об'єктивно-експериментальних показників формувальної методики, перевірку здатності до саморегуляції навчання після завершення корекційно-розвивальної роботи, враховувалися експертні оцінки дефектологів, психологів, які приймали участь у психокорекційному процесі.

У результаті цілеспрямованої корекційно-розвивальної роботи по формуванню саморегуляції, у більшості школярів експериментальної групи відбулися якісні зміни у розвитку всіх її компонентів, а саме: спостерігається стійке домінування навчальних мотивів, які забезпечують цілеспрямоване здійснення діяльності; достатній розвиток самоконтролю і самооцінки (вміння будувати план дій, з попередньою «прикидкою» способу виконання на основі аналізу узагальненого способу, перевіряти етапи діяльності відповідно до визначених критеріїв); здатність до ретроспективної рефлексії (вміння

© ІСНЕ НАЕС

коректувати модель актуальної діяльності) та позитивну динаміку проспективної рефлексії (вміння мисленнєво планувати та перевіряти діяльність, яка передбачає зміну узагальненого способу дій), що засвідчує ефективність корекційно-розвиткової програми. Водночас, у деяких дітей експериментальної групи хоча і відбулися певні зміни у структурі саморегуляції, однак, не такі вагомі, що підтверджує думку про необхідність продовження корекційно-розвивального впливу на мотивацію, самоконтроль, самооцінку, рефлексію та самокорекцію цих школярів.

З метою оцінки ступеня узгодженості функціональної взаємодії між ланками саморегуляції (мотивація, самоконтроль, самооцінка, рефлексія і самокорекція) був використаний метод кореляційного аналізу r-Пірсона. За результатами статистичного аналізу у школярів ЕГ виявлено кореляційні взаємозв'язки між самоконтролем і самооцінкою (r=0,81), самооцінкою і самокорекцією (r=0,72), самоконтролем і самокорекцію (r=0,63), самоконтролем і рефлексією (r=0,65), що свідчить про вміння учнів контролювати діяльність на основі зміни операційного складу дій, співвідносити їх з тими чи іншими особливостями умов завдання, оцінювати, у якій мірі засвоєно спосіб розв'язування навчальної задачі. Між мотивацією-самоконтролем (r=0,53) та мотивацією-самокорекцією (r=0,41) взаємозв'язок нижчий і може вказувати на те, що на мотиваційних стадіях, які забезпечують утворення задуму, визначення і перевірку способу дії, може виникати «зупинка наміру» під час розв'язання проблемних завдань. Слабкий взаємозв'язок спостерігається між мотивацією-рефлексією (r=0,34) і рефлексією-самооцінкою (r=0,35), який можна інтерпретувати як низьку залежність між прогностичним етапом діяльності і контролем за нею. Такий рефлексивний самоаналіз спонукається основними структурами мотивації, які у школярів із ЗПР розвинені не достатньо, що вказує на необхідність продовження корекційно-розвиткового впливу на їх формування. Вцілому, якісна характеристика результатів засвідчує, що продуктивність навчальної

© ІСЕ НАПН

діяльності учнів ЕГ забезпечується усіма функціональними ланками саморегуляції.

Аналіз значущості міжгрупових розбіжностей учнів ЕГ і КГ за t-критерієм Стьюдента показав високий ступінь міжгрупових відмінностей у школярів двох груп (ЕГ і КГ), які виявилися статистично значущі між всіма компонентами саморегуляції: мотивація ($t=5,3$ при $p<0,05$), самоконтроль ($t=4,12$ при $p<0,05$), самооцінка ($t=4,7$ при $p<0,05$), рефлексія ($t=5,7$ при $p<0,05$), самокорекція ($t=4,3$ при $p<0,05$). На підставі аналізу отриманих даних можна зробити висновок про суттєві розбіжності у функціонуванні компонентів саморегуляції у дітей із ЗПР експериментальної та контрольної груп.

На основі кількісного, якісного та статистичного аналізу результатів формувального експерименту зроблено висновок про те, що розроблена корекційно-розвиткова програма зумовила якісні зрушення у розвитку всіх компонентів саморегуляції школярів із затримкою психічного розвитку.

© ІСЕ НАЕС

ВИСНОВКИ

Аналітичне зіставлення результатів теоретико-експериментального дослідження з окресленими завданнями наукового пошуку, зумовленими актуальністю проблеми у психологічній науці, дозволяє вважати мету дослідження досягнутою і зробити наступні висновки.

1. Узагальнення дослідження саморегуляції навчальної діяльності школярів із затримкою психічного розвитку засвідчило необхідність створення нової моделі формування саморегуляції як внутрішнього засобу керування за перебігом навчальної діяльності. Проте, поряд із зростанням наукового і практичного інтересу, ця проблема залишається недостатньо вивченою у психологічній науці.

На основі узагальнення різних наукових підходів розкрито саморегуляцію як цілісну систему, яка поєднує у своїй структурі функції мотивації, самоконтролю, самооцінки, рефлексії та самокорекції. Саморегуляцію, інтерпретовано як внутрішній механізм суб'єкта, засобами якого відбувається самоуправління задумом, реалізацією та самовдосконаленням діяльності, і як зовнішній чинник щодо діяльності, що забезпечує взаємозв'язок результатів навчання з цілями, впливає на активність школяра у навчальному процесі, на свідомість його дій, досягнення позитивних навчальних результатів.

На основі теоретичного дослідження розроблено структурну-функціональну модель саморегуляції навчальної діяльності, яка містить мотиваційний, операційний і рефлексивно-оцінний компоненти. Перший – пов'язаний з різноманітними по змісту і складу мотивами, які спрямовують діяльність особистості на всіх етапах її розгортання, другий – відповідальний за підключення обов'язкових для виконання дій до розумової сфери особистості, перетворення заданих дій у внутрішні, третій – забезпечує здійснення, контроль і корекцію діяльності, визначає здатність особистості до самоконтролю, самокорекції, самооцінки і рефлексії на мисленнєвому рівні.

© ISE NAES

2. На підґрунті положень системного, суб'єктно-діяльнісного, регуляційного підходів побудовано концепцію дослідження, яка охоплює: а) з'ясування особливостей компонентної структури саморегуляції, в основі якої лежать мотиваційні та процесуальні механізми: цілепокладання, самоконтроль, самооцінка, рефлексія та самокорекція; б) визначення типології саморегуляції навчальної діяльності школярів із ЗПР, до основних характеристик якої ввійшли особливості функціонування мотиваційного, операційного, рефлексивно-оцінного компонентів; в) підтвердження ефективності корекційно-розвивальної програми формування саморегуляції навчальної діяльності школярів із ЗПР.

Розроблено модель корекційно-розвивального впливу на саморегуляцію школярів із ЗПР, яка втілювалася через психокорекційний комплекс, що вміщує чотири взаємодоповнюючих блоки: а) діагностичний (аналіз мотиваційної сфери, операційного та рефлексивно-оцінного процесів); б) формувальний (формування мотивації, самоконтролю, самооцінки, самокорекції та рефлексії); в) оцінювальний (аналіз змін у рівні розвитку саморегуляції в результаті корекційно-розвивального впливу; аналіз поставлених завдань і використаних методів психологічного впливу на формування саморегуляції; поєднання методів спостереження з проективними методами дослідження); г) прогностичний (спрямований на проектування розвитку психології саморегуляції школярів із ЗПР).

3. Під час аналізу сформованості саморегуляції з'ясовано розлади функцій ініціації, мотивації, програмування, самоконтролю, самооцінки, самокорекції і рефлексії під час виконання навчальних завдань, визначено ступінь регуляторних порушень. Встановлено особливості компонентів саморегуляції: мотиваційного, операційного і рефлексивно-оцінного.

Результати констатувального дослідження засвідчили, що структурні компоненти мотивації у школярів із ЗПР знаходиться на низькому рівні: намір діяти утворюється неусвідомлено, такі складові як результативна мотиваційна тенденція, ініціація дії та її реалізація – не сформовані. Особливості перебігу

© ІСНЕ НАПН

самоконтролю та самооцінки вирізняються низькою усвідомленістю навчальних дій, труднощами при орієнтації у навчальній ситуації, недостатністю процесів планування і оцінки і, як наслідок, – повною або частковою відсутністю дій перевірки проміжних та кінцевого результатів. Несформованість рефлексивного аналізу не дозволяє учням із ЗПР у процесі навчання мисленнєво упорядковувати перебіг навчальної діяльності.

На основі діагностики визначено та описано п’ять рівнів сформованості саморегуляції навчальної діяльності у школярів із ЗПР. З’ясовано, що на 1 рівні знаходяться 9,2% учнів із ЗПР, 2-й – займають 25% дітей, 3-й – 57,9% і 4-й – 7,9% досліджуваних. Порівняння результатів саморегуляції навчальної діяльності у школярів із затримкою психічного розвитку та їх ровесників з нормативним розвитком виявило більш низькі кількісні та якісні показники здатності до саморегуляції у школярів із ЗПР, що безпосередньо позначається на продуктивності навчальної діяльності. У результаті статистичної обробки методом кореляційного аналізу r-Пірсона встановлено низький взаємозв’язок між всіма компонентами саморегуляції у школярів із ЗПР: мотиваційним і операційним – r=0,21, при p≤0,01, мотиваційним і рефлексивно-оцінним – r=0,13, при p≤0,01, операційним і рефлексивно-оцінним r=0,27, при p≤0,01, що свідчить про домінування зовнішніх мотивів у навчальних ситуаціях, невміння дотримуватися вимог завдання, аналізувати умову, встановлювати взаємозалежності між розв’язанням і метою, попередньо планувати алгоритм і реалізовувати його практично. Виявлені відмінності за t-критерієм Стьюдента між двома групами досліджуваних статистично значущі: навчальна мотивація (t=4,4 при p≤0,01), самоконтроль (t=6,1 при p≤0,01), самооцінка (t=5,7 при p≤0,01), рефлексія (t=4,9 при p≤0,01), самокорекція (t=5,4 при p≤0,01) – (t.табл. = 2,57).

4. На основі отриманих даних за рівнями та статистичної обробки результатів визначено типологію саморегуляції навчальної діяльності школярів із ЗПР та розкрито характеристику затримки психічного розвитку. Відносно цієї типології школярів із ЗПР віднесено до II, III та IV типів

© ІСНЕ НАПН

саморегуляції навчальної діяльності, І (високий) тип саморегуляції навчальної діяльності діти цієї категорії не виявляють. Якісний аналіз свідчить, що саморегуляція у більшості школярів із ЗПР набуває характерних ознак для ІІІ і ІV типів, при яких недоліки саморегуляції обумовлені недосконалістю мотиваційної, операційної і рефлексивно-оцінної ланок.

Розкрито психолого-педагогічну характеристику затримки психічного розвитку. Основними характеристиками саморегуляції навчальної діяльності І типу є: а) сукупність стійких навчально-пізнавальних мотивів; б) вміння аналізувати умову діяльності і виділяти задані характеристики очікуваного результату, будувати алгоритм виконання, перевіряти і виправляти недоліки; в) адекватна самооцінка; г) достатній розвиток рефлексії та вольового акту. Загальним проявом саморегуляції навчальної діяльності ІІ типу є: а) мотиваційна установка на процес навчання, нестійка навчальна мотивація; б) недостатність рефлексивного мислення; в) часткове використання ускладненої інструкції при правильному її усвідомлені; г) труднощі в організації послідовності операцій при самостійному виконанні завдань у нових умовах; д) часткове виявлення помилок у ході роботи; е) самоконтроль, самокорекція сформовані недостатньо. ІІІ тип складає найбільша чисельність школярів обох категорій, які виявляють: а) домінування зовнішньої мотивації; б) недоліки сприймання та збереження інформації; в) невміння планувати, послідовно здійснювати операції, контролювати вирішення завдання; г) недорозвиток рефлексивного мислення; д) несформованість вольового акту; е) вибірковість саморегуляції і самоконтролю. До основних характеристик ІV типу саморегуляції навчальної діяльності віднесено: а) несформованість (обмеженість) навчальної мотивації; б) відсутність потреби в осмисленні завдання в цілому, необхідності планувати дії та співставляти їх з уявним результатом; в) невміння виявляти та обґрунтовувати помилки; г) незрілість вольової сфери, що проявляється у нездатності до вольового зусилля в умовах труднощів; г) саморегуляція і самоконтроль практично відсутні.

© ІСЕ НАПН

5. Розроблено модель корекційно-розвивальної програми формування саморегуляції навчальної діяльності школярів із ЗПР, яка структурована за чотирма блоками: концептуальним, організаційно-методичним, корекційно-розвивальним і оцінно-прогностичним і охоплює два напрями: *перший* – поетапне формування компонентів саморегуляції (мотиваційного, операційного і рефлексивно-оцінного); *другий* – корекція навчальних вмінь засобами впровадження стратегії розвитку саморегуляції у чотири етапи: підготовчого, репродуктивного, продуктивного, самостійної діяльності.

Основним інструментом забезпечення змісту моделі корекційно-розвивальної програми стала методика формування саморегуляції орієнтована на розвиток ключових її підструктур: а) навчальної мотивації (розвиток вмінь підпорядковувати власну діяльність цілям і завданням учителя в процесі постановки мети, зіставляти намічені цілі з власними можливостями, самостійно визначати етапи завдання та планувати систему дій для досягнення поставленої мети); б) самоконтролю (усвідомлене сприймання вимог завдання, вміння аналізувати і планувати хід виконання роботи, визначати відповідний спосіб, доводити роботу до логічного завершення, контролювати отримані проміжні та кінцеві результати, актуалізувати набуті знання у новій ситуації); в) самооцінки (розвиток вмінь систематично долати спочатку невеликі труднощі, а з часом і більш значні, обґрунтовувати результати власної навчальної діяльності, контролювати та оцінювати її); г) рефлексії (вміння довільно аналізувати правила, припущення, ситуацію, від яких залежить виконання діяльності і «приміряти» їх на власну діяльність); д) самокорекції (розвиток вмінь коректувати і удосконалювати перебіг власної навчальної діяльності).

Оцінка корекційно-розвивальної програми охоплювала наступні процедури: а) аналіз значущості міжгрупових розбіжностей школярів із ЗПР за t-критерієм Стьюдента та встановлення статистичного зв'язку між компонентами саморегуляції методом кореляційного аналізу (r-Пірсона); б) проведення повторної діагностики у кінці навчального року після

© ІСЕ НАПН

завершення формувального експерименту; в) порівняння показників за компонентами та рівнями саморегуляції; г) використання експериментальних методів оцінки, експертних оцінок психологів; д) з'ясування відповідності прогнозу подальшого розвитку саморегуляції.

6. У результаті цілеспрямованої корекційно-розвивальної роботи по формуванню саморегуляції у більшості школярів експериментальної групи відбулися якісні зміни у розвитку всіх її компонентів, а саме: спостерігається стійке домінування навчальних мотивів, які забезпечують цілеспрямоване здійснення діяльності; достатній розвиток самоконтролю і самооцінки; здатність до ретроспективної рефлексії (вміння коректувати модель актуальної діяльності) та простежується позитивна динаміка проспективної рефлексії (вміння мисленнєво планувати та перевіряти ретроспективну діяльність, яка передбачає зміну узагальненого способу дій), що засвідчує ефективність корекційно-розвивальної програми. Водночас, у деяких дітей експериментальної групи хоча і відбулися певні зміни у структурі саморегуляції, однак не такі вагомі, що свідчить про необхідність продовження корекційно-розвивального впливу на мотивацію, самоконтроль, самооцінку, рефлексію та самокорекцію у цих школярів.

На основі результатів формувального експерименту виявлено якісні зміни у рівнях саморегуляції між учнями ЕГ і КГ: 5 рівень (високий) займають 7,5% учнів ЕГ, 4 рівень (достатній) – 30% школярів ЕГ, 3 рівень (середній) – 45% дітей, 2 (низький) – виявлено у 12,5 %учнів ЕГ і 1 (відсутність саморегуляції) – у 5% школярів ЕГ. Для порівняння, школярів КГ за п'ятьма рівнями сформованості саморегуляції було розподілено наступним чином: 5-й рівень – 0%, 4-й рівень – 7,5%, 3-й рівень – 55%, 2-й рівень – 27,5% і 1-й рівень – 10%.

Методом кореляційного аналізу r-Пірсона зафіксовано вищий взаємозв'язок між компонентами саморегуляції у школярів експериментальної групи: самоконтроль і самооцінка (r=0,81), самооцінка і самокорекція (r=0,72), самоконтроль і самокорекція (r=0,63), самоконтроль і рефлексія (r=0,55),

© ІСНІ ЛАЕ

самокорекцією і рефлексією (r=0,51), що свідчить про певні вміння учнів контролювати діяльність на основі зміни операційного складу дій, співвідносити їх з особливостями умов завдання, одержаним результатом, оцінювати, у якій мірі засвоєно спосіб розв'язування навчальної задачі. Нижчі зв'язки між мотивацією-самоконтролем (r=0,43) та мотивацією-самокорекцією (r=0,41) вказують на те, що у мотиваційних стадіях виникає «зупинка наміру» під час розв'язання проблемних завдань. Слабший взаємозв'язок між мотивацією-рефлексією (r=0,34) і рефлексією-самооцінкою (r=0,35) свідчить про недостатню сформованість мисленнєвого аналізу дій, що вказує на необхідність продовження корекційно-розвивального впливу.

Встановлено міжгрупові відмінності у школярів ЕГ і КГ за компонентами саморегуляції, які виявилися статистично значущі: мотивація ($t=3,3$ при $p\leq0,05$), самоконтроль ($t=4,1$ при $p\leq0,05$), самооцінка ($t=4,4$ при $p\leq0,05$), рефлексія ($t=2,7$ при $p\leq0,05$), самокорекція ($t=4,3$ при $p\leq0,05$) – ($t_{табл.}=1,96$).

7. Оцінка ефективності формувальної методики засвідчує, що цілеспрямоване формування саморегуляції сприяє змобілізованості дитини у процесі навчання, здатності оперативно сприймати зміст та умови навчальних завдань, формуванню вмінь знаходити правильну тактику побудови та реалізації діяльності, змозі усвідомлено і самостійно визначати навчальні цілі, сприяє розвитку мислення у процесі перебудови чи зміни алгоритму дій, адекватності оцінки очікуваних результатів.

У контексті цієї проблематики перспективними напрямами подальших досліджень є вивчення мотиваційних механізмів саморегуляції – результативна мотиваційна тенденція, утворення наміру, ініціація дії, як умови цілеспрямованого, усвідомленого прийняття рішення до дії у дітей з особливими освітніми потребами.

© ІСЕ НАЕС

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аболин Л. М. Эмоциональная устойчивость и пути ее повышения / Л. М. Аболин // Вопросы психологии. – 1989. – № 4. – С. 141–149.

2. Абрамова В. Н. Влияние характера мотивации на когнитивный и операциональный компоненты деятельности / В. Н. Абрамова // Вопросы психологии. – 1980. – № 2. – С. 100–106.

3. Абульханова-Славская К. А. Проблемы исследования индивидуального сознания / К. А. Абульханова-Славская, М. И. Воловикова, В. А. Елисеев // Психологический журнал. – 1991. – Т. 12.– № 4. – С. 27–40.

4. Абульханова-Славская К. А. Психология и сознание личности (проблемы методологии, теории и исследования реальной личности) / К. А. Абульханова-Славская // избр. психол. тр. – М.; Воронеж : МОДЭК, 1999. – 224 с.

5. Абульханова-Славская К. А. Стратегрия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. 299 с.

6. Абульханова-Славская К. А. Активность и сознание личности как субъекта деятельности / К. А. Абульханова-Славская // Психология личности в социалистическом обществе: активность и развитие личности. – М. : Наука, 1989. – С. 110–134.

7. Аверин В.А. Психология детей и подростков : учебное пособие / В. А. Аверин. – СПб : В.А. Михайлов. 1998. – 379 с.

8. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии / А. Адлер [пер. с англ]. – М. : Академ. проект, 2007. – 232 с. (Психологические технологии).

9. Акимова М. К. Учет психологических особенностей учащихся в процессе обучения / М. К. Акимова, В. Т. Козлова // Вопросы психологии. – 1988. – № 6. – С. 71–77.

10. Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития детей / [под ред. К. С. Лебединской]. – М.: Педагогика, 1982. –

© ІСНІ МАЕС

127 с.

11. Александрова Н. И. Изучение волевых качеств школьников с помощью методики «Нерешаемая задача» / Н. И. Александрова, Т. И. Шульга // Вопр. психологии. – 1987. – № 6. – С. 130–132.

12. Алексеев А. А. Практикум по возрастной и педагогической психологии : учеб. пособие для студентов пед. институтов / А. А. Алексеев, И. А. Архипова, В. Н. Бабий В.Н. – М. : Просвещение, 1987. – 255 с.

13. Алферова В. В. Пространственная организация биоэлектрической активности мозга детей с трудностями обучения / В. В. Алферова, Т. А. Кудрякова // Физиология человека. – 1994. – Т. 20. – № 5. – С. 151–153.

14. Амонашвили Ш. Психолого – дидактические особенности оценки как компонента учебной деятельности / Ш. Амонашвили // Вопросы психологии. – 1975. – № 4. – С. 77–86.

15. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды : в 2 т. / Б. Г. Ананьев [под ред. Бодалева В. Б., Б. Ф. Ломова] –.– Т. 1. – М. : Педагогика, 1980. – 230 с.

16. Анастази А. Дифференциальная психология // Психология индивидуальных различий : тексты / А. Анастази [под ред. Ю. Б. Гиппенрейтера, В. Я. Романова]. – М. : Моск. ун-т, 1982. – С. 8–14.

17. Андрущенко Т. Ю. Коррекция психического развития младшего школьника на начальном этапе обучения / Т. Ю Андрущенко Н. В. Каробекова // Вопр. психологии. – 1993. – № 1. – С. 47–53.

18. Анохин П. К. Проблемы высшей нервной деятельности: сб. науч. статей / П. К. Анохин. – М.: АПН СССР, 1949. – 601 с.

19. Анциферова Л. И. К психологии личности как развивающейся системы / Л. И. Анциферова // Психология формирования и развития личности. – М. : Наука, 1981. – С. 3–19.

20. Анциферова Л. И. Условия деформации развития личности и конструктивные силы человека / Л. И. Анциферова // Психология личности: новые исследования / [под ред. К. А. Абульхановой-Славской,

© НГПУ МАЕС

А. В. Брушлинского и М. И. Воловиковой]. – М., 1998. – С. 31–39.

21. Арет А. Я. Очерки теории самовоспитания / А. Я. Арет. – Фрунзе : Киргизский гос. ун-т, 1961. – 125 с.

22. Асеев В. Г. Мотивация поведения и формирование личности / В. Г. Асеев – М. : Мысль, 1976. – 158 с.

23. Асеев В. Г. К структуре мотивации деятельности / В. Г. Асеев // Проблема деятельности в советской психологии : тезисы докладов к V Всесоюзному съезду Общества психологов. – М., 1977. – С. 100–105.

24. Асеев В. Г. Мотивационная регуляция поведения личности : автореф. дис. на соискание учен. степени д-ра психол. наук : 19.00.01 – общая психология, история психологии / А. В. Георгиевич ; Рос. академия наук. Ин-т психологии. – М., 1995. – 45 с.

25. Асмолов А. Г. По ту сторону сознания : методологические проблемы неклассической психологии : учеб. пособие / А. Г. Асмолов. – М. : Смысл, 2000. – 480 с.

26. Асмолов А. Г. Психология личности: культурно–историческое понимание развития человека : монография / А. Г. Асмолов. – М. : Смысл. 2007 – 528 с.

27. Асмолов А. Г. Психология личности: принципы общепсихологического анализа : монография / А. Г. Асмолов. – М. : Смысл ; Академия, 2002. – 416 с.

28. Астапов В. М. Введение в дефектологию с основами нейро- и патопсихологии : учеб. пособие / В. М. Астапов. – М. : Международная пед. академия, 1994. – 214 с.

29. Астахова Н .В. Специфика системы осознанной саморегуляции учебной деятельности подростков с трудностями в обучении / Н. В. Астахова // Дефектология. – 2008. – № 1.– С. 14–19.

30. Ахутина Т. В. Преодоление трудностей учения. Нейропсихологический подход. // Т. В. Ахутина, Н. М. Пылаева. – Питер, 2008. – 320 с.

© ISE RAES

31. Ахутина Т. В. Нейропсихологические методы диагностики развития высших психических функций. Часть I. Методы исследования серийной организации движений / Т. В. Ахутина, С. Ю. Игнатьева, М. Ю. Максименко. – М., 1991. (машинопись). – 37 с.

32. Ахутина Т. В. Нейропсихологический подход к диагностике трудностей обучения / Т. В.Ахутина // Хрестоматия по нейропсихологии : [учеб. gособие : под ред. Е. Д. Хомской]. – М.: РПО, 1999. – С. 453–456.

33. Ахутина Т. В. Нейропсихология индивидуальных различий детей как основа использования нейропсихологических методов в школе / Т. В.Ахутина // Школа здоровья. – 1997. – № 4. – С. 9–17.

34. Ахутина Т. В. Максименко М. Ю. и др. Нейропсихологическое обследование / Т. В.Ахутина, Н. Н. Полонская, Н. М. Пылаева // Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников. – М., 2007. – С. 4–64.

35. Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения : общедидактический аспект : учеб. пособие / Ю. К. Бабанский. – М. : Педагогика, 1977. – 254 с.

36. Бабкина Н. В. Психолого-педагогические условия формирования саморегуляции познавательной деятельности у младших школьников с задержкой психического развития : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.10 / Б. Н. Викторовна. – М., 2003 – 170 с.

37. Бадмаева Д. Г. Саморегуляция активности личности в стрессовых ситуациях : на примере экзаменационного стресса : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Д. М. Бадмаева. – Красноярск, 2004. – 191 с.

38. Бажин Е. Ф. Метод исследования уровня субъективного контроля / Е. Ф. Бажин, Е. А. Голынкина, А. М. Эткинд // Психол. журнал. – 1984. – Т. 5. – № 3. – С. 152–162.

39. Байярд Р.. Ваш беспокойный подросток : практическое руководство для отчаявшихся родителей / Р. Байярд, Д. Байярд.– М. : Просвещение, 1991.– 224 с.

© ISE NAES

40. Бгажнокова И. М. Психология умственно отсталого школьника : учеб.-метод. пособие для студентов-заочников 1-2-х курсов дефектол. фак. пед. ин-тов / И. М. Бгажнокова. – М.: Просвещение, 1987. – 96 с.

41. Бедер И. О. Комплексное изучение детей с временными задержками психического развития и вопросы их изучения / И. О. Бедер // Дефектология. – 1975. – № 4. – С. 37–41.

42. Бедер Я. Психологическая коррекция недостатков саморегуляции у детей с задержками развития / Я. Бедер // Вопр. психологии. – 1983. – № 4. – С. 70–71.

43. Белова Е.С. Развитие диалога в процессе решения школьниками мыслительных задач / Е. С. Белова Е. С. // Вопросы психологии. – 1991. – № 2. – С. 148–153.

44. Белопольская Н. А. Мотивация детей с задержкой психического развития в условиях психического насыщения / Н. А. Белопольская // Дефектология. – 1975. – № 1. – С. 25–28.

45. Белопольская Н. А. Психологическое исследование мотивов учебной деятельности у детей с ЗПР. : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. психол. наук. : 19.00.04 – медицинская психология / Н. Л. Белопольская. – М., 1976. – 21 с.

46. Белопольская Н. Л. Коррекция эмоциональных реакций на успех и неуспех у детей со сниженным интеллектом / Н. Л. Белопольская // Вопросы психологии. – 1992. – № 1. – С. 33–42.

47. Бернштейн Н. А. От рефлекса к модели будущего / Н. А. Бернштейн // Вопросы психологии. – 2002. – № 2. – С. 94–98.

48. Бернштейн Н. А. Природа навыка и тренировки / Н. А. Бернштейн // Хрестоматия по общей психологии: психология памяти / под ред. Гипперрейтера. – М. : МГУ, 1979. – С. 81–84.

49. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання : наук.-метод. посіб. / І. Д. Бех. – Київ : ІЗМН, 1998. – 240 с.

50. Бехтерева Н. П. Современные принципы и возможности изучения

© ISE NAES

мозга человека / Н. П. Бехтерева // Здоровый и больной мозг. – М. : АСТ; СПб : Сова; Владимир : ВКТ, 2010. – С. 18–66.

51. Бикметова А. К. Исследование особенностей эмоционально-волевой регуляции при переходе их начальной школы в среднюю / А. К. Бикметова // Вестник МГОУ. Серия : Психологические науки. – 2011. – № 2. – С. 67–72.

52. Бине А. Измерения умственных способностей / А. Бине. – СПб. : Союз, 1999. – 432 с.

53. Блинова Л. Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития / Л. Н. Блинова. – М. : НЦ ЭНАС, 2001. – 136 с.

54. Богданова Т. Г. Сурдопсихология/ Т. Г. Богданова : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М. : Академия, 2002. – 224 с.

55. Богоявленский Д. Н. Некоторые теоретические вопросы психологии обучения / Д. Н. Богоявленский // Вопросы психологии. – 1976. – № 2. – С. 75–83.

56. Божович Л. И. Познавательные интересы и условия их формирования в детском возрасте / Л. И. Божович – М. : Известия, 1955.– 260 с.

57. Божович Л. И. Развитие мотивов учения у советских школьников / Л. И. Божович, Н. Г. Морозова, Н. С. Славина // Известия АПН РСФСР. – 1951. – Вып. 36. – С. 29–104.

58. Бордовская Н. В. Психология и педагогика : учебник для студентов высш. учеб. заведений / Н. В. Бордовская, С. И. Розум. – СПб. : Питер, 2013. – 620 с.

59. Борышевский М. И. Развитие саморегуляции поведения школьников: автореф. дис. на соискание учен. степени д-ра психол. наук : 19.00.07 – общая и педагогическая психология / М. И. Борышевский. – М., 1990. – 77с.

60. Бороздина Л. В. Исследование уровня притязаний : учебное пособие / Л. В. Бороздина. – М. : МГУ им. М. В. Ломоносова, 1986. – 103 с.

© ГБОУ МАЕПС

61. Боцманова М. Э. Психическое развитие младших школьников : эксперементальное психологическое исследование / М. Э. Боцманова, В. В. Давыдов, Н. С. Евланова. – М. : Педагогика, 1990. – 168 с.

62. Боязитова И. В. Взаимосвязь самооценки и волевой регуляции в онтогенезе / И. В. Боязитова // Психологический журнал. – Т.19.–1998.– N4.– С.27–40.

63. Боязитова, И. В. Проблемы интегративной психологии развития : монография / И. В. Боязитова. – Москва ; Пятигорск: ПГЛУ, 2004. – 212 с.

64. Брайтфельд В. Н. Формирование мотивации учебной деятельности младших подростков с задержкой психического развития / В. Н. Брайтфельд // Дефектология. – 2000.– №3. – С. 23–31.

65. Брайтфельд В. Н. Мотивация учебной деятельности младших подростков с задержкой психического развития : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. психол. наук : 19.00.10 – коррекционная психология / В. Н. Брайтфельд. – М., 1999. – 19 с.

66. Брайтфельд В. Н. Мотивация учебной деятельности младших подростков с задержкой психического развития : дис. ... канд. психол. наук 19.00.10 – коррекционная психология (психология слепых, глухонемых и умственно отсталых детей) / В. Н. Брайтфельд. – М., 1999. – 148 с.

67. Братусь Б. С. Аномалии личности / Б. С. Братусь. – М. : Мысль, 1988. – 301, [2] с.

68. Братусь Б. С. Психологические аспекты нравственного развития личности / Б. С. Братусь. – М. : Знание, 1977. – 64 с.

69. Брунер Дж. Психология познания. За пределами непосредственной информации. / Д. Брунер. – М. : Прогресс, 1977. – 413 с.

70. Брушлинский А. В. Проблемы психологии субъекта / А. В. Брушлинский. – М. : Директ-Медиа, 2008. – 221 с.

71. Брушлинский А. В. Психология мышления и проблемное обучение / А. В. Брушлинский. – М. : Знание, 1983. – 96 с.

72. Бучкина И. П. Особенности самооценки и межличностных

© LSE NAES

отношений у подростков с задержкой психического развития : дис. … канд. психол. наук : 19.00.04 – медицинская психология / И. П. Бучкина. – СПб., 2003. – 180 с.

73. Вайзер Г .А. Опоры для саморегуляции умственной деятельности детьми с задержкой психического развития / Г. А. Вайзер // Дефектология. – 1985. – № 4. – С. 5–9.

74. Вайзман Н .П. Психомоторика умственно отсталых детей / Н. П Вайзман. – М. : Агаф, 1997. – 121 с.

75. Варій М. Й. Загальна психологія : підруч. для студентів психологічних і пед. спец. / М. Й. Варій. – Київ : Центр учбової літератури, 2007. – 968 с.

76. Васильев И. А. К вопросу о личностных детерминантах мыслительной деятельности / И. А. Васильев, Н. Р. Хусаинова // Вестник МГУ. Серия 14 : Психология. – 1989. – № 3. – С. 33–41.

77. Васильев И.. Мотивация и контроль за действием / И. Васильев, М. Мадрудия. – М.: МГУ, 1991. – 144 с.

78. Веккер Л. М. Психические процессы : в 3 т. / Л. М. Веккер. – . – Т. 3 : Субъект. Переживание. Действие. Сознание. – Л. : ЛГУ, 1981. – 326 с.

79. Венгер Л. А. Восприятие и обучение / Л. А. Венгер. – М. : Просвещение, 1969. – 364 с.

80. Венгер Л. А. Диагностика умственного развития дошкольников / Л. А. Венгер, В. В. Холмовская. – М. : Педагогика, 1978. – 246 с.

81. Вертгеймер М. Продуктивное мышление / Макс Вертгеймер. – М. : Прогресс, 1987. – 336 с.

82. Вершинин С. И. Место эмоциональной регуляции в общей структуре регуляции деятельности / С. И. Вершинин // Эмоциональная регуляция учебной и трудовой деятельности : тезисы докладов всесоюзной конференции психологов. – Москва ; Одесса, 1986. – С. 5.

83. Виленская Г.А. Роль темперамента в развитии регуляции поведения в раннем возрасте / Г. А. Виленская, Е. А. Сергиенко // Психологический

© ISE NAES

журнал. – 2001. – Т 22, № 3. – С. 68–85.

84. Вилюнас В. К. Психологические механизмы мотивации человека / Вилюнас В.К. – М. : МГУ, 1990. – 284 с.

85. Власова Т.А. Психологические проблемы дифференциации обучения и воспитания аномальных детей: автореф. дис. на соискание ученой степени докт. психол. наук : 19.00.08 «Специальная психология» / Т. А. Власова. – М., 1972. – 56 с.

86. Воловикова М. И. Познавательная мотивация в процессе решения мыслительных задач : дсис… канд. психол. Наук /М. И. Воловикова. – Москва,1980 – 191с.

87. Волков А. М. Деятельность: структура и регуляция: психологический анализ / А. М. Волков. – М. : Моск. ун-т, 1987. – 216 с.

88. Волочков А. Индивидуальный стиль учебной активности / А. Волочков, Б. Вяткин // Вопросы психологии. – 1999. – № 5. – С. 23–29.

89. Вопросы комплексной диагностики умственно отсталых детей / [под ред. Певзнер М.С.] – Иркутск : Ин-т психологии, 1998. – 75 с.

90. Выготский Л. С. Основы дефектологии / Л. С. Выготский. – СПб.: Лань, 2003. – 654 с.

91. Выготский Л. С. Педология подростка /Л. С. Выготский / Собр. соч. : в 6 т. – М. : Педагогика. 1984. – – Т.4 : Детская психология. – С. 5–242.

92. Выготский Л. С. Проблема развития и распада высших психических функций / Л.С. Выготский // Хрестоматия по нейропсихологии : учебное пособие. – М. : Российское психологическое общество, 1999. – С. 436–442.

93. Выготский Л. С. Проблема умственной отсталости / Л. С. Выготский // Основы дефектологии : учебник. – М. : Педагогика, 1983. – С. 231–257.

94. Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. / Л. С. Выготский – . – Т.3 : Проблемы развития психики. – М. : Педагогика, 1983. – 368 с., ил.

95. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. / Л. С. Выготский– .–Т. 1 : Вопросы теории и истории психологии. – М. : Педагогика, 1982. – 487 с.

96. Выготский Л .С. Собр. соч.: в 6 т./ Л. С. Выготский. – .–Т.3 :

© ГОУ МАПО

Проблемы развития психики. – М. : Педагогика, 1983. – 368 с.

97. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. / Л. С. Выготский. –.– Т. 2 : Проблемы общей психологии.– М.: Педагогика, 1982. – 504 с.

98. Выразительные средства русского языка и речевые ошибки и недочеты : энциклопедический словарь-справочник / [под ред. А.П. Сковородникова]. – М. : Флинта, 2005. – 825 с.

99. Высоцкий А И. Волевая активность школьников и методы ее изучения / Высоцкий А. И. – Челябинск : АПН РСФСР, 1979. – 69 с.

100. Габеева Л. Н. Развитие самоконтроля у младших школьников как фактор успешности их учебной деятельности : дис. …канд. пед. наук. : 13.00.01 / Л. Н. Габеева. – Улан-Удэ, 2007. – 171 с.

101. Гальперин П.Я. К исследованию интеллектуального развития ребенка / Гальперин П. Я. // Вопросы психологии. – 1969. – № 1. – С. 15–25.

102. Гальперин П. Я. Экспериментальное формирование внимания / П. Я. Гальперин, С. Л. Кабыльницкая. – М. : Изд-во Моск. Ун-та, 1974. – 102 с. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : с. – URL: http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=12456.

103. Гозман Л. Я. Психология эмоциональных отношений / Л. Я. Гозман. – М. : МГУ, 1987. – 175 с.

104. Головчиц Л. А. Психологические аспекты специального образования и новых коррекционных программ и технологий / Л. А. Головчиц., О. П. Гаврилушкина, М. А. Егорова // Психологическая наука и образование. – 2001. – №1. – С. 79–88.

105. Гребенюк О. С. Основы педагогики индивидуальности / О. С. Гребенюк, Т. Б Гребенюк. – Москва, 2000. – 208 с.

106. Грибанова Г. В. Психологическая характеристика личности подростков с ЗПР / Г. В Грибанова // Дефектология. – 1986. – № 5. – С. 13–20.

107. Грибанова Г. В. Психологические особенности подростков с явлениями психической неустойчивости и задержкой психического развития : дис. … канд. психол. наук : 09.00.10 / Г. В. Грибанова. – М., 1986. – 233 с.

© ІСНЕ МАЕС

108. Гриньова М. В. Саморегуляція : навч.-метод. посіб. / М. В. Гриньова. – Полтава : АСМІ, 2008. – 268 с.

109. Гуревич К. М. Проблемы дифференциальной психологии / К. М. Гуревич. – М.; Воронеж : МОДЭК, 1998. – 378 с.

110. Гуревич К. М. Умственное развитие школьников: критерии и нормативы / К. М. Гуревич, Е. Горбачева. – М. : Знание, 1992. – 80 с.

111. Гуссерль Э. Идеи к чистой феноменологии и феноменологической философии. Т. 1 : общее введение в чистую феноменологию / Э. Гуссерль. – Т. 1. – М. : ДИК, 1999. – 336 с.

112. Гуссерль Э. Логические исследования. Т. 2, ч.1: Исследования по феноменологии и теории познания / Э. Гуссерль. – М. : ДИК, 2001. – 565 с.

113. Гуткина Н. И. Несколько случаев из практики школьного психолога / Н. И. Гуткина. – М. : Знание, 1991. – 80 с.

114. Давыдов В. В. Содержание и структура учебной деятельности школьников / В. В. Давыдов // Формирование учебной деятельности школьников. – М. : Педагогика, 1982. – С. 10–20 с.

115. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. – М. : ИНТОР, 1996. – 544 с.

116. Давидов В. В. Психологія молодшого школяра / В. В. Давидов // Початкова освіта. – 2002. – № 42. – С.4–8.

117. Деглин В. Л. Роль доминантного и недоминантного полушарий мозга в изображении пространства / В. Л. Деглин, Г. Г. Ивашина, Н. Н. Николаенко : [Хрестоматия по нейропсихологии]. – М. : Рос. Психол. о-во, 1999. – С. 174–180.

118. Дегтярева С. С. Формирование опыта самоконтроля подростков в учебной деятельности : дис. канд. пед. наук : 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования / С. С. / Дегтярева. – Армавир, 2005. – 184 с.

119. Дети с временными задержками развития / [под ред. Т. А. Власовой, М. С. Певзнер]. – М. : Педагогика, 1971. – 207 с.

© ISE NAES

120. Дети с задержкой психического развития / [под ред. Т. А. Власовой, В. И. Лубовского, Н. А. Цыпиной, В. В.Холмовской]. – М.: Педагогика, 1978. – 240с.

121. Дети с задержкой психического развития / [под ред. Т. А. Власовой, В. И. Лубовского]. – М. : Педагогика, 1984. – 256 с.

122. Диагностика и коррекция задеркжи психического развития у детей: Пособие для учителей и специалистов коррекционно-развивающего обучения / [под ред. С.Г. Шевченко]. – М.: АРКТИ, 2001. – 224с.

123. Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі: Наук.-метод. Зб.: Вип. 8. Т. 1. / [За ред. В .І. Бондаря, В. В. Засенка]. – Рапоріжж я: Вид-во ХНРБЦ, 2006. – 323 с.

124. Джеймс У. Психология / У. Джеймс. – М. : Педагогика, 1991. – 368 с.

125. Джемс У. Научные основы психологии / У. Джеймс. – СПб. : Петербургская электропечатня, 1902. – 370 с.

126. Дзугкоева Е. Г. Особенности личности и их проявления в поведении подростков с задержкой психического развития : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.10 – коррекционная психология (психология слепых, глухонемых и умственно отсталых детей) / Е. Г. Дзугкоева. – М. – 2000. – 150 с.

127. Дмитриев А. А. Интегрированное обучение детей с особыми образовательными потребностями: за и против : учебно–метод. пособие для студентов психолого–педагогических специальностей / А. А. Дмитриев. – Тюмень : Тюмен. гос. ун-т, 2006. – 95 с.

128. Добрынин Н.Ф. Основные вопросы психологии внимания / Н. Ф. Добрынин // Психологическая наука в СССР : сборник статей : в 2 т. / АПН РСФСР, Ин-т психологии. – М. : АПН РСФСР, 1959. – Т. 1. – С. 207–214.

129. Додонов Б. И. Потребности, отношения и направленность личности / Б. И Додонов // Вопросы психологии. – 1973. – № 1. – С. 18–28.

130. Додонов Б. И. Структура и динамика мотивов деятельности / Б.

© ІСНЕ НАПН

И. Додонов // Вопросы психологии. – 1984. – № 4. – С. 126–130.

131. Додонов Б. И. Типы общей эмоциональной направленности людей и тенденции структурирования эмоциональной сферы / Б. И. Додонов // Вопросы психологии. – 1972. – № 1. – С. 45–55.

132. Домишкевич С.А. Методы научно-психологических исследований в дефектологии / С.А. Домишкевич, В. А. Пермякова, В. И. Насонова. – Иркутск :ИГПИ, 1983. – 73 с.

133. Дональдсон М. Мыслительная деятельность детей / М. Дональдсон. – М. : Педагогика, 1985, – 190 с.

134. Дорфман Л. Я. Индивидуальный эмоциональный стиль / Л. Я. Дорфман // Вопросы психологии. – 1988. – № 5. – С. 88–95.

135. Драгунова Т. В. Взрослость, ее содержание и формы проявления у подростков-пятиклассников / Т. В. Драгунова, Д. Б. Эльконин // Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков. – М. : Просвещение, 1967. – С. 318–336.

136. Дробинская А. О. Дети с трудностями в обучении (к вопросу об этиопатогенезе) / А. О. Дробинская, М. Н. Фишман // Дефектология. – 1996. – № 5. – С. 22–28.

137. Дульнев Г. М. Учебно-воспитательная работа во вспомогательной школе / Г. М. Дульнев. – Москва : Просвещение, 1981. – 176 с.

138. Дьюи Д. Психология и педагогика мышления / Д. Дьюи. – М. : Совершенство,1997. – 208 с. (Класики психологии).

139. Егорова М. С. Психология индивидуальных различий / М. С. Егорова. – М. : Планета детей, 1997. – 327 с. (Открытая книга, открытое общество, открытое сознание).

140. Елфимова Н. В. Пути исследования мотивации в когнитивной психологии: сравнительный анализ / Н. В. Елфимова // Вопросы психологии. – 1985. – № 5. – С. 162–168.

141. Єременко І.Г. Готовність учнів допоміжної школи до навчання / І.

© ІСЕ НАЕС

Г. Єременко – Київ, 1997. – 93 с.

142. Жаренкова Г. И. Специфика учебной деятельности / Г. И. Жаренкова // Дети с задержкой психического развития. – М. : Педагогика, 1984. – С. 17–20.

143. Жане П. Эволюция памяти и понятия времени / П. Жане // Хрестоматия по общей психологии. Психология памяти. – М. : МУ, 1979. – С. 85–92.

144. Жоров П. А. О соотношении некоторых особенностей саморегуляции на произвольном и непроизвольном уровнях : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. психол. наук : 19.00.02 / П. А. Жоров. – М.: МГУ, 1975. – 15 с.

145. Жулидова Н. А. Изучение самооценки учащихся с задержкой развития / Н. А. Жулидова // Изучение личности аномального ребенка : тез. докл. конф., 12-13 апр. 1977 / [ред. : Ю.А. Кулагин, В.И. Лубовский, В.Г. Петрова, Т.В. Розанова]. – М. : Б.и., 1977. – С. 42–43.

146. Забрамная С. Д. Ваш ребенок учится во вспомогательной школе : рабочая книга для родителей / С. Д. Забрамная. – М. : Педагогика, 1990. – 55, [1] с.

147. Забрамная С. Д. Вивчаємо навчаючи : рек. з вивчення дітей з важкою розумовою відсталістю : з досвіду роботи / С. Д. Забрамная, Исаєва Т. М. – М. : Педагогика, 2002. – 37 с.

148. Забрамная С. Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей : учеб. для студентов дефектологических фак. пед. вузов / С. Д. Забрамная. – М. : Просвещение, 1995. – 112 с.

149. Зайцев Д. В. Дошкольная коррекционная педагогика : учебное пособие / Д. В. Зайцев. – Саратов : Саратовский пед. ин-т, 2000. – 40 с.

150. Зак А. З. Различия в мыслительной деятельности младших школьников / А. З. Зак. – М. : МПСИ , 2000. – 192 с. (Серия «Библиотека школьного психолога»).

151. Зак А. З. Совершенствование познавательных умений у детей 5–12

© ІСНІ МАЕС

лет / А. З. Зак. – М. : МПСИ , 1999. – 192 с. (Серия «Библиотека школьного психолога»).

152. Занков Л. В. Избранные педагогические труды // Л. В. Занков. — М., 1999. — 608 с.

153. Занюк С. Мотивація та саморегуляція учня / С. Занюк. – Київ, 2004. – 96 с. (Психологічний інструментарій).

154. Занюк С. С. Психологічні закономірності керування мотивацією учіння студентської молоді : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія / С.С. Занюк; Ін-т психології ім. Г.С.Костюка АПН України. – К., 2004. – 20 с.

155. Запорожец А. В. Психическое развитие ребенка : избр. психол. труды : в 2 т. Т. 1 : Психическое развитие ребенка / А. В. Запорожец . – М. : Педагогика, 1986. – 318 с.

156. Запорожец А. В. Развитие произвольных движений / А. В. Запорожец // Избранные психологические труды : в 2 т. Т. II : Развитие произвольных движений. – М. : Педагогика, 1986. – 296 с.

157. Засенко В. В. Диференціація навчання – важлива умова соціально-трудової адаптації осіб з порушеннями слуху / В. В. Засенко // Психологія, вікова фізіологія, дефектологія : Пед. і психол. науки в Україні: Зб. наук. пр. до 15-річчя АПНУ. – К. – Т. 3. – 2007. – С .158-159

158. Захарова А. В. Особенности рефлексии как психического новообразования в учебной деятельности / А. В. Захарова, М. Э. Боцманова // Формирование учебной деятельности школьников. – М. : Педагогика, 1982. – С. 152–163.

159. Захарова А. В. Особенности формирования оценки и самооценки качеств личности в младшем школьном возрасте / А. В. Захарова, Т. Ю. Андрущенко // Новые исследования в психологии. – 1981. – № 1/24. – С. 43–47.

160. Захарова А. В. Психология формирования самооценки / А. В. Захарова. – Минск : РБПК «Белинкоммаш», 1993. – 99 с.

© ІСНЕ НАПН

161. Захарова А. В. Развитие контроля и оценки в процессе формирования учебной деятельности / А. В.Захарова // Формирование учебной деятельности школьников. – М. : Педагогика, 1982. – С. 107–113.

162. Захарова А. В. Самооценка как фактор психологической готовности к школьному обучению. Сообщ. 1. Структура и содержательные характеристики самооценки старшего дошкольника / А. В. Захарова, Г. Б. Тагиева // Новые исследования в психологии. – 1985. – № 2. – С. 22–25.

163. Здравомыслов А .Г. Потребности. Интересы. Ценности / А. Г. Здравомыслов. – М. : Политиздат, 1986. – 223 с.

164. Зейгарник Б. В. Очерки по психологии аномального развития личности / Б. В. Зейгарник, Б. С. Братусь. – М.: МГУ, 1980. – 157 с.

165. Зейгарник Б. В. Патопсихология : учеб. для студентов вузов, обучающихся по спец. «Психология» / Б. В. Зейгарник. – Изд. 2-е, переработ. и доп. – М. : Московский ун-т, 1986. – 287 с.

166. Зимина Е. С. Психологические условия формирования личностной саморегуляции младших школьников : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Е. С. Зимина. – Сев.-Кавказ. гос. техн. ун-т. – Армавир, 2007. – 171 с. : ил.

167. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учеб. пособие для студентов высш. пед. учебных заведений / И. А. Зимняя. – Ростов-н/Д. : Феникс, 1997. – 480 с.

168. Знаков В. В. Мнемические компоненты целеобразования в мыслительной деятельности : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. психол. наук : 19.00.01 / В. В. Знаков. – М., 1977. – 25 с.

169. Иванников В. А. Психологические механизмы волевой регуляции / В. А. Иванников. – М. : МГУ, 1991. – 142 с.

170. Иванова Е. К. Динамика формирования пониженной обучаемости и возможности ее изменения (на материале изучения старших дошкольников и учащихся первых классов) автореф. дис. на соискание учен. степени канд. психол. наук : 19.00.07 – возрастная и педагогическая психология / Е. К. Иванова ; НИИ общей и пед. психологии. – М. : АПН СССР, 1979. – 26

© ISE NAES

с.

171. Иващенко Ф. И. Развитие уверенности в своих силах у слабоуспевающих школьников : автореф. дисс. канд. пед. наук (по психологии) / Ф. И. Иващенко ; МГУ имени М.В. Ломоносова. – М. : АПН РСФСР, 1952. – 25 с.

172. Ілляшенко Т. Затримка психічного розвитку у дітей: причини виникнення та корекція // Т. Ілляшенко // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: наук.-метод. зб. – К., 2000. – 336 с.

173. Ілляшенко Т., Обухівська А., Стадненко Н. Підготовка дітей шестилітнього віку до школи : Система занять та вправ) / Т. Ілляшенко, А. Обухівська, Н. Стадненко // Початкова школа. – 2002. – № 7. – С. 12–15.

174. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы : учеб. пособие / Е. П. Ильин. – Спб. : Питер, 2008. – 512 с.

175. Ильин Е. П. Психология воли : учеб. пособие / Е. П. Ильин. – Спб.: Питер, 2009. – 364 с.

176. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы : учеб. пособие / Е. П. Ильин. – Спб.: Питер, 2003. – 508 с. (Мастера психологии).

177. Ильина М. Н. Подготовка к школе: развивающие тесты и упражнения / М. Н. Ильина. – Спб. : Питер, 2008. – 208 с.

178. Ильина М. Н. Помощь психолога ребенку с задержкой психического развития : науч.-практ. Пособие / М. Н. Ильина. – СПб. : Речь, 2006. – 346 с.

179. Ильина М. Н. Психологическая оценка интеллекта у детей / М. Н. Ильина. – Спб. : Питер, 2006. – 368 с.

180. Ильясов И. И. Система эвристических приемов решения задач / И. И. Ильясов. – М., изд. Российского открытого университета, 1992. – 140 с.

181. Ильясов И. И. Структура процесса учения : [монография] / И. И. Ильясов. – М. : МУ, 1986. – 200 с.

182. Ильясов И. И. Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии : учеб. пособие для студ. вузов / И. И. Ильясов. – М. : МГУ, 1980 –

© ISE NAES

304 с.

183. Калашникова М. Б. Основы коррекционной педагогики и специальной психологии : учебные материалы к курсу / М. Б. Калашникова. – Великий Новгород : НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2000. – 64 с.

184. Калин В. К. Воля, эмоции, интеллект / В. К. Калин. // Эмоционально-волевая регуляция поведения и деятельности : Материалы Всесоюзной конф. молодых ученых, 10-14 мая 1983 г. – Симферополь, 1983. – С. 171–175.

185. Калинин В. К. Изучение волевой активности школьников в связи с особенностями их продуктивного мышления / В. К. Калинин, В. И. Панченко. // Вопросы психологии. – 1980. – № 2. – С. 93–99.

186. Калмыкова З. И. Продуктивное мышление как основа обучаемости / З. И. Калмыкова. – М. : Педагогика, 1981. – 200 с.

187. Камышева И. Н. Пособие для самоконтроля на уроках математики / И. Н. Камышева. // Начальная школа. – 1988. – № 10 – С. 36–37.

188. Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики / А. В. Карпов // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24, №5. – С. 45–57.

189. Карякина Т. Н. Методы саморегуляции функциональных состояний личности / Т. Н. Карякина, О.В. Голубь / Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 7: Философия. Социология и социальные технологии. – 2006. – № 5. – С. 71–73.

190. Кассирер Э. Познание и действительность: понятие о субстанции и понятие о функции / Э. Кассирер. – СПб. : Гнозис, 2006. – 400 с.

191. Кирай-Деваи М. Формирование функций идеального Я в школьном возрасте / М. Кирай-Деваи // Психологические исследования познавательных процессов и личности : [сборник статей / отв. ред. Д. Ковач, Б.Ф. Ломов]. – М. : Наука, 1983. – С. 51–56.

192. Кирейчева Е. Диагностика и формирование психологической готовности детей к обучению в школе : метод. пособие / Е. Кирейчева,

© ГДЕ МАЕС

А. Кирейчев. – Киев : Пед. преса, 2000. – 98 с.

193. Кириченко Т. В. Психологічні механізми саморегуляції поведінки підлітків 2001 года : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : 19.00.07 / Т. В. Кириченко ; Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 2001. – 20 с.

194. Кисова В. В. Формирование саморегуляции как общей способности к учению средствами продуктивных видов деятельности у дошкольников с задержкой психического развития : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. психол. наук : 19.00.01 / В. В.Кисова. – Н. Новгород, 2000. – 22 с.

195. Ковалёв А.Г. Психология личности : учеб. пособие / А. Г. Ковалёв. – Издание 3-е, перераб. и доп. – М. : Просвещение, 1970. – 391 с.

196. Колупаєва А. А. Діти з особливими потребами та організація їх навчання / А. А.Колупаєва, Л. О.Савчук. – К., 2011. – 192 с.

197. Колупаєва А .А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : Монографія / А. А. Колупаєва. – К. : Самміт-книга, 2009. – 142-158 с.

198. Колупаєва А. А. Основи інклюзивної освіти / А. А. Колупаєва / Навчально-методичний поібник. – К: А.С.К., 2012. – 308 с.

199. Компанець Н.М. Формування довільної поведінки у молодших школярів із затримкою психічного розвитку: дис...кандидата психол.наук: 19.00.08 /Н. В. Компанець Н.М. – К., 2004. – 235с.

200. Кон И. С. Социология личности / И. С. Кон. – М. : Политиздат, 1964. – 383 с.

201. Кон И. С.Открытие «Я» / И. С. Кон. – М. : Политиздат, 1978. – 367 с.

202. Конопкин О. А. О формировании субъективного эталона как функционального звена системы саморегуляции деятельности / О. А. Конопкин., И. Л. Энгельс, В. И. Степанский В.И. // Вопросы психологии. – 1983. – № 6. – С. 109–114.

203. Конопкин О. А. Общая способность к саморегуляции как фактор субъектного развития / О. А. Конопкин. // Вопросы психологии. – 2004. – № 2.

© ISE NAES

– С. 128–135.

204. Конопкин О .А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека (структурно-функциональный аспект) / О. А. Конопкин // Вопросы психологии. – 1995. – № 1. – С. 5–12.

205. Корнейчук Е. А. Саморегуляция учебной и внеучебной деятельности у учащихся 5-6-х классов специальных (коррекционных) школ VIII вида : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Е. А. Корнейчук. – Красноярск, 2003. – 198 с.

206. Корнилов А. П. Диагностика регулятивной функции самосознания / А. П. Корнилов. // Психол. журнал. – 1995. – Т. 16, № 1. – С. 107–114.

207. Корнилов Ю .К. Психологические проблемы понимания / Ю. К. Корнилов. – Ярославль : Ярославский ун-т, 1979. – 80 с.

208. Коробейников И. А. Психологический эксперимент в дифференциальной диагностике нарушений психического развития у детей / И. А. Коробейников, В. В. Лубовский // Дефектология. – 1981. – № 6. – С. 3–6.

209. Королько Н. И. Коррекция нарушений ориентирования в учебных заданиях у детей с задержкой психического развития : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук : 13.00.03 – Дефектология / Н. И. Королько. – Киев, 1987. – 17 с.

210. Корсакова Н. К. Неуспевающие дети: нейропсихологическая диагностика трудностей в обучении младших школьников / Н. К. Корсакова, Ю. М. Микадзе, Е. Ю. Балашова. – М. : РПА, 1997. – 124 с.

211. Корсакова Н. К. Подкорковые структуры мозга и психические проблемы / Н. К. Корсакова, Л. И. Московичюте. – М. : МГУ, 1985. – 120 с.

212. Костюк Г. С. Избранные психологические труды / Г. С. Костюк. – М. : Педагогика, 1988. – 302 с.

213. Котырло В .К. Развитие волевого поведения у дошкольников / В. К. Котырло. – Киев : Радянська школа, 1974. – 284с.

214. Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство : наук.-метод.

© ІСНЕ НАПН

зб. / [редкол. : Н. Софій (голова), І. Єрмаков (керівник авторського колективу і науковий редактор), та ін.]. – Київ : Контекст, 2000. – 336 с.

215. Круглова Н. Ф. Произвольная регуляция деятельности и физическое утомление / Н. Ф. Круглова // Вопросы психологии. – 1976. – № 2. – С. 138–141.

216. Круглова Н. Экспресс-диагностика и коррекция регуляторно–когнитивной структуры учебной деятельности подростков / Н. Круглова. – М. : ПИ РАО ; Экопсицентр РОСС, 2000. – 110 с.

217. Крутецкий В. А. Психология : учеб. для учащихся пед. училищ / В. А. Крутецкий. – М. : Просвещение, 1980. – 352 с.

218. Кузнецова Л. В. О возможностях формирования учебной мотивации у детей с задержкой психического развития / Л. В. Кузнецова, И. Ю. Кулагинн. // Дефектология. – 1982. – № 6. – С. 3–10.

219. Кузнецова Л. В. Особенности мотивационно-волевой готовности детей с задержкой психического развития к школьному обучению : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. психол. наук : 09.00.10 – специальная психология / Кузнецова Людмила Вениаминовна. – М., 1986. – 22 с.

220. Кузьмина Н.Н. Развитие мотивационных факторов учебно-трудовой деятельности младших умственно отсталых школьников как средство повышения ее продуктивности : дис. … канд. пед.. наук : 13.00.03 / Н. Н. Кузьмина. – Екатеринбург, 2002. – 148 с.

221. Кулагина И. Ю. Мыслительная деятельность и ее детерминанты при задержке психического развития / И. Ю. Кулагина, Т. Д. Пускаева // Дефектология. – 1989. – № 1. – С. 3–9.

222. Кулешова Е. Н. Психологические компоненты саморегуляции подростками учебного процесса, обусловленные разными моделями обучения : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Е. Н. Кулешова. – М., 2006. – 198 с.

223. Кухарев Н. В. Применение научно-практических методов в процессе формирования и диагностики познавательных процессов и умственной самостоятельности учащихся : метод. рекомендации / Н. В.

© ІСЕ НАПН

Кухарев. – Гомель, 1991. – 72 с.

224. Ладенко И. С. Феномен рефлексивного стиля мышления и генетическая логика / И. С. Ладенко // Рефлексия, образование и интеллектуальные инновации : материалы Второй Всероссийской конференции «Рефлексивные процессы и творчество». – Новосибирск, 1995. – С. 8–25.

225. Ланда Л. Н. Построение моделей мыслительных процессов как способ их познания / Л. Н. Ланда. // Научные основы отраслевой системы обучения кадров. – М., 1973. – Вып. 3. – 128 с.

226. Лебединская К. С. Клинико–психологический анализ нарушений у подростков / К. С. Лебединская, М. М. Райская, С. В. Немеровская. // Дефектология.–1980. – №5.–С.З – 13.

227. Лебединский В. В. Нарушение психического развития у детей: учеб. пособие / В. В. Лебединский. – М., 1985.– 167 с.

228. Лебединский В. В. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция / В. В. Лебединский, О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, Е. Р. Либлинг. – М.: МГУ, 1990,–196, [1] с.

229. Левин К. Динамическая психология : избранные труды / К. Левин [под общ. ред. Д. А. Леонтьева и Е. Ю. Патяевой]; [сост., пер. с нем. и англ. яз. и науч. ред. Д. А. Леонтьева, Е. Ю. Патяевой]. — М.: Смысл, 2001. – 568 с.

230. Лейтес Н. С. Психология одаренности детей и подростков / Н. С. Лейтес. – М.: Академия, 1996. – 416 с. (Психология для студентов).

231. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1977. 304 с.

232. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения: в 2 т. / А. Н. Леонтьев. –. – Т. 1.. – М.: Педагогика, 1983. – 391 с.

233. Леонтьев А. Н. О диагностических методах психологического исследования школьников / А. Н. Леонтьев, А. Я.Лурия, А. А. Смирнов // Советская педагогика. – 1968 – № 7 – С. 65 – 77.

234. Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы и эмоции / А. Н. Леонтьев. –

© ГГУ ИДиС

М.: МГУ, 1971. – 400 с.

235. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. – М. : МУ, 1972. – 575 с.

236. Леонтьев В. Г. : Психолого–педагогические проблемы мотивации учебной и трудовой деятельности / В. Г. Леонтьев // Вопросы психологии. – 1986. – №5. – С.183 – 185.

237. Леонтьев Д. А. Современная психология мотивации / Д. А.Леонтьев. – М.: Смысл, 2002. – 343 с (психологические исследования).

238. Лернер И. Я. Развивающее обучение с дидактических позиций / И Я.Лернер // Педагогика. – 1999. – № 2. – С. 7–11.

239. Лернер И. Я. Процесс обучения и его закономерности / И. Я. Лернер. – М.: Знание, 1980. – 96с.

240. Лефрансуа Г. Прикладная педагогическая психология / Г. Лефрансуа: [пособие; пер. с англ.]. – СПб. : Прайм–Еврознак 2007. – 576 с.

241. Лингарт Й. Процесс и структура человеческого учения / Й. Лингарт. – М. : Прогресс, 1970. – 686 с.

242. Липкина А. И. Роль личностного фактора в преодолении отставания младших школьников / А. И. Липкина // Советская педагогика. – 1973.– №9. – С. 45–55.

243. Липкина А. И. Самооценка школьника : методический материал / А. И. Липкина. – М. : Знание, 1976. – 64 с. – (Новое в жизни, науке, технике. Сер. педагогика и психология № 12).

244. Липкина А. И. Самооценка школьника и его память / А. И. Липкина // Вопросы психологи. – 1981. – №3. – С.79 – 88.

245. Липкина А. И. Критичность и самооценка в учебной деятельности / А. И. Липкина, Л. А. Рыбак. – М.: Просвещение, 1968. – 142 с.

246. Лозница В.С. Психологія і педагогіка : основні положення : навч. посіб. / В. С. Лозниця. – Київ : ЕксОб, 2001. – 304 с.

247. Локалова Н. П. Виды анализа учебного материала и психологические трудности при их несформированности / Н. П. Локалова //

© ISE NAES

Начальная школа. – 1994. – № 5. – С. 54–59.

248. Локалова Н. П. Слабоуспевающие школьники: психологическое изучение и коррекционная работа с ними / Н.П. Локалова // Начальная школа. – 1992. – № 12.– С. 59–61, 69.

249. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. – М.: Наука, 1984. – 444 с.

250. Лубовский В .И. Высшая нервная деятельность и психологические особенности детей с задержками развития / В. И. Лубовский // Дефектология. – 1972. – № 4. – С. 10–16.

251. Лубовский В И. Общая психологическая характеристика младших школьников с задержкой психического развития / В. И. Лубовский // Обучение детей с задержкой психического развития: пособие для учителей. – М.: Педагогика, 1981. – С. 6–Ю.

252. Лубовский В. И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей / В. И .Лубовский; Ин-т дефектологии АПН СССР.– М.: Педагогика, 1989. – 102 с.

253. Лубовский В. И. Развитие словесной регуляции действий у детей (в норме и патологии) / В. И. Лубовский. – М.: Педагогика, 1978. – 224 с.

254. Лурия А. Р. Мозг человека и психические процессы / А. Р. Лурия. – М.: АПН РСФСР, 1963. – 179 с.

255. Лурия А. Р. Нейропсихология и проблемы обучения в общеобразовательной школе / А. Р. Лурия, Л. С. Цветкова. – М.: Институт практ. психологии, 1996. –64 с.

256. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии : для фак. психол. гос. ун-тов / А. Р. Лурия. – М.: Моск. ун-т, 1973. – 374 с.

257. Лында А. С. Самостоятельная работа и самоконтроль в учебной деятельности старших школьников / А С. Лында // Математика. – 1998. –№5.– С.11.

258. Максименко С. Д. Психологічні механізми зародження, становлення та здійснення особистості / С. Д. Максименко, В. В. Клименко,

© ІСНІ МАЕС

А. В. Толстоухов. – Київ. Вид–во Європейського університету, 2010. – 152 с.

259. Максименко С. Д. Психологический анализ механизма классификации у младших школьников / С. Д. Максименко, И. Л. Бех // Вопросы психологии. – Педагогика. – 1980. – N 5.– С.78 – 88.

260. Максименко Ю. Б. Особенности формирования самоконтроля в учебной деятельности детей с задержкой психического развития: дис. …кандидата психол. наук: 19.00.10 / Ю. Б. Максименко – М., 1986. – 152с.

261. Маланов С. В. Методологические и теоретические основы психологии: учеб. пособие / С. В. Маланов. – 2–е изд., перераб. и доп. – М. : МПСУ; Воронеж: МОДЭК, 2012. – 408 с.

262. Маллер А. Р. Воспитание и обучение детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью: учеб. пособие для студ. высш. пед. навч. учреждений / А. Маллер, Г. Цикото. – М.: Академия, 2003. – 128 с.

263. Мальцева К. П. Самоконтроль в учебной работе младшего школьника / К. П. Мальцева. – М.: АПН РСФСР, 1962 – 389 с.

264. Маркова А. К. Пути исследования мотивации учебной деятельности школьников / А. К. Маркова // Вопросы психологии. – 1980. – № 5. – С. 47–59.

265. Маркова А .К. Сравнительная характеристика контроля и взаимоконтроля в учебной деятельности: экспериментальные исследования по проблемам усовершенствования учебно-воспитательного процесса в начальных классах и подготовки детей к школе / А. К. Маркова. – Тбилиси, 1974. – 117с.

266. Маркова А. К. Формирование мотивации учения : кн. для учителей / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.

267. Марковская И .Ф. Задержка психического развития: (Клинико–нейропсихологическая диагностика) / под ред. И. Ф. Марковской. – М.: Компенс–центр, 1993.–198 с.

268. Мартиненко І. В. Формування мотиваційно-вольової готовності дітей шестирічного віку із загальним недорозвиненням мовлення до

© ТДПУ ІМЕЗО

шкільного навчання: дис... канд. психол. наук: 19.00.08 / І. В.Мартиненко – НПУ ім. М.П.Драгоманова. – Київ, 2007. – 231 с.

269. Маслоу А. Г. Мотивация и личность / А. Г. Маслоу. – СПб. : Питер, 2003 – 352 с. – (Серия «Мастера психологии»).

270. Маслоу А. Теория человеческой мотивации / А. Маслоу // Мотивация и личность. – Киев : PSYLIB, 2004. – Гл. 4. – С. 77–105.

271. Матанцева Т. Н. Психология саморегуляции и самооценки подростков с задержкой психического развития: учебное пособие / Т. Н. Матанцева, С. И. Смирнова. – Киров: ВятГГУ, 2010. – 163 с.

272. Матис Т .А. Изучение психических новообразований совместной учебной деятельности школьников / Т. А. Матис // Формирование учебной деятельности школьников. – М.: Педагогика, 1982. – С. 187 – 196.

273. Матюхина М. В. Мотивация учения младших школьников / М. В.Матюхина. – М.: Педагогика, 1984. – 144 с.

274. Матюхина М. В. Изучение и формирование мотивации учения у младших школьников : учеб. пособие / М. В. Матюхина. – Волгоград: ВГПИ, 1983. – 72 с.

275. Матюхина М .В. Самопознание и его формирование в младшем школьном возрасте: учеб.-метод. пособие / М. В. Матюхина, С. Б. Спиридонова. – Волгоград: Перемена, 2000. – 64 с.

276. Матюхина. М. В. Мотивация учения младших школьников: автореф. дисс. на соиск. уч. степ. д-ра. психол. наук. : 19.00.07 / М. В. Матюхина; АПН СССР, НИИ общ. и пед. психологии. – М., 1986. – 38 с.

277. Матюшкин А. М. Основные направления исследований мышления и творчества / А. М. Матюшкин // Психол. журн. – 1984. – Т. 5, № 1. – С. 9 – 17.

278. Машарова Т. В. Учебная деятельность как фактор социального самоопределения подростка : монография / Т. В. Машарова. – Киров : Киров. пед. ун-т, 1995. – 125 с.

279. Машбиц Е. И. Психолого-педагогические проблемы

© ІСНЕ НАПН

компьютеризации обучения / Е. И. Машбиц. – М. : Педагогика, 1988. – 91, [1] с.

280. Машбиц Е. И. Психологический анализ учебной задачи / Е. И. Машбиц // Советская педагогика. – 1973. – № 2. – С.58–65.

281. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения / Е. И. Машбиц. – М. : Педагогика, 1988. – 91, [1] с.

282. Менчинская Н. А. Краткий обзор состояния проблемы неуспеваемости школьников / Н. А. Менчинская // Психологические проблемы неуспеваемости школьников. – М. : Педагогика, 1971. – С. 8–31.

283. Менчинская Н. А. Проблемы учения и умственного развития школьников : избранные психологические труды / Н. А. Менчинская. – М. : Педагогика, 1989. – 219 с.

284. Мерсиянова Г. Н. Выполнение практических заданий учащимися вспомогательной школы / Г. Н. Мерсиянова– Киев. : Радянська школа, 1985. – 81 с.

285. Миллер Д. Планы и структура поведения /Д. Миллер, Е. Галантер, К. Прибрам. – М. : Прогрес, 1964. – 238 с.

286. Мильман В. Э. Внутренняя и внешняя мотивация учебной деятельности / В. Э. Мильман // Вопросы психологии. – 1987. – № 5. – С. 129–138.

287. Мильман В. Э. Метод изучения мотивационной сферы личности / В. Э. Мильман // Практикум по психодиагностике. Психодиагностика мотивации и саморегуляции. – М. : МГУ имени Ломоносова, 1990. – С. 23–43.

288. Мирославский ЮА. Саморегуляция и активность личности в юношеском возрасте / Ю. А. Мирославский. – М.: Педагогика, 1991. – 152 с.

289. Мирославский Ю. А. Саморегуляция и творческая активность личности / Ю. А. Мирославский // Вопросы психологии. – 1988. – № 3. – С. 71–78.

290. Мор Г. Я. Формирование навыков самоконтроля и взаимоконтроля у учащихся / Г. Я. Мор // Начальная школа. – 1988. – № 10. – С. 19–21.

© ELSEVIER

291. Моргун В. Ф. Психологические проблемы мотивации учения / В Ф. Моргун // Вопросы психологии. – 1976 – № 6. – С. 34–86.

292. Моросанова В. И. Саморегуляция и самосознание субъекта / В. И. Моросанова, Е. А. Аронова // Психологический журнал. – 2008. – Т 2, № 1. – С. 14–22.

293. Моросанова В. И. Акцентуация характера и стиль саморегуляции у студентов / В. И. Моросанова. // Вопросы психологии. – 1997. – № 6. – С. 30–38.

294. Моросанова В. И. Индивидуальный стиль саморегуляции в произвольной активности человека / В. И. Моросанова // Психол. журн. – 1995. – № 4. – С. 26–35.

295. Моросанова В. И. Личностные аспекты саморегуляции произвольной активности человека / В. И. Моросанова. // Психологический журнал. – 2002. – Т. 23, № 6. – С. 5–17.

296. Моросанова В. И. Регуляторные аспекты основных личностных измерений (на модели Большой Пятерки) / В. И. Моросанова, Е. М. Коноз // Журнал практической психологии. – 2003. – № 3. – С. 51–57.

297. Моросанова В. И. Стилевая саморегуляция поведения человека / В. И. Моросанова, Е. М. Коноз Е.М. // Вопросы психологии. – 2000. – № 2. – С. 118–127.

298. Моросанова В. И. Стилевые особенности саморегулирования личности /В. И. Моросанова // Вопросы психологии. – 1991. – № 1. – С. 121–127.

299. Моросанова В. И. Типологическая структура самосознания и саморегуляции старшеклассников / В. И. Моросанова, Е. А. Аронова // Теоретическая и экспериментальная психология : сб. науч. трудов. – М. : ПИ РАО, 2008. – С. 36–43.

300. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество : учебник для студ.вузов / В. С. Мухина. – М. : Академия, 2000. – 456 с.

© ГОСНИИС

301. Мясищев В. Н. Понятие личности в аспектах нормы и патологии // В. Н. Мясищев //. Психология отношений : избр. психол. труды.– Москва ; Воронеж : Ин-т практ. психологии, 1995. – С. 39–67.

302. Небылицын В. Д. Избранные психологические труды В. Д. Небылицын. – М. : Педагогика, 1990. – 406 с.

303. Неймарк М. С. Изучение мотивации поведения детей / М .С. Неймарк, В .Э. Идиновский. – М. : Педагогика, 2011. – 384 с.

304. Неймарк М. С. О соотношении осознаваемых мотивов в поведении, характеризующих и неосознаваемых направленность личности подростка / М. С. Неймарк // Вопросы психологии. – 1968. – № 5 – С. 104 – 110.

305. Немов Р. С. Психология : учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений : в 3 кн./ Р. С. Немов. – .– Кн. 1 : Общие основы психологии. – 4-е изд. – М. : ВЛАДОС, 2003. – 688 с.

306. Никифоров Г. С. Системный подход к изучению психологических аспектов самоконтроля / Г. С. Никифоров // Экспериментальная и прикладная психология. – 1979. – Вып. 9. – С. 95 –102.

307. Новые исследования в психологии / [гл. ред. В.В. Давыдов]. – М. : Педагогика. – 1981. – Вып. № 2 (25). – 104 с.

308. Носатов В. Т. Психологическая характеристика анализа как основы теоретического обобщения / В. Т. Носатов // Вопросы психологии. – 1978. – №4. – С. 46–54.

309. Обухівська А. Г. Научуваність як діагностичний показник розумового розвитку дошкільників: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол.наук : 19.00.08 «Спеціальна психологія» / А. Г. Обухівська – Київ, 1998. – 20с.

310. Обучение детей с задержкой психического развития / [под ред. Т. А. Власовой, В. И. Лубовского, Н.А. Никашиной]. – М. : Педагогика, 1981 – 119 с.

311. Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития: (Олигофренопедагогика) : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб, заведений

© ІСНЕ НАПН

/ [под ред. Б. П. Пузанова]. – М. : Академия, 2001. – 272 с.

312. Овчарова Р. В. Практическая психология в начальной школе / Р. В. Овчарова. – М. : ТЦ «Сфера», 1998. – 240 с.

313. Овчинникова Т. Н. Исследование личностных характеристик мыслительной деятельности / Т. Н. Овчинникова // Вопросы психологии. – 1980. – № 5. – С. 117–121.

314. Олпорт Г. Становление личности : избранные труды / Г. Олпорт ; [пер. с англ. Л.В. Трубицыной и Д.А. Леонтьева]. – М. : Смысл, 2002. – 462 с.

315. Олпорт Г. Становление личности : избранные труды / Г. Олпорт. – М. : Смысл, 2002. – 464 с.

316. Омарова А. А. Формирование умений самоконтроля у младших школьников в процессе обучения математике : дис. … канд. пед. наук : 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания / О. А. Ахмедовна. – Махачкала, 2004. – 141 с.

317. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія : [підручник] : у 2 кн. Кн. І. : Соціальна психологія особистості і спілкування / Л. Е. Орбан-Лембрик . – Київ : Либідь, 2004. – 576 с.

318. Орлова Л. В. Интеллектуально пассивные учащиеся / Л. В. Орлова. // Вопросы психологии. – 1991. – № 6. – С. 45–50.

319. Осадько О. Ю. Психологические особенности формирования системы саморегуляции деятельности у младших школьников: дис. канд. психол. Наук : 19.00.07 – педагогическая психология / О. Ю. Осадько – К., 1988. – 239с.

320. Особистість: внутрішній світ і самореалізація / [Упоряд. Ю. Н. Кулюткін, Р. С. Сухобська]. – СПб., 1996. – С. 13.

321. Осницкий А. К. Психология самостоятельности : методы исследования и диагностики / А. К. Осницкий. – М. : Эль-Фа, 1996. – 127 с.

322. Осницкий А. К. Саморегуляция деятельности школьника и формирование активности личности / А. К. Осницкий. – М. : Знание, 1986. – 80 с. (Новое в жизни, науке, технике, Сер. «Педагогика и психология»; № 6).

© ІСЕНПАЕ

323. Осницкий А. К. Структура, содержание и функции регуляторного опыта человека : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01 / А. К. Осницкий. – М., 2001. – 370 с.

324. Основы специальной психологии : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / [под ред. Л.В. Кузнецовой]. – М. : Академия, 2007. – 480 с.

325. Отстающие в обучении школьники : проблемы психического развития / [под ред. З. И. Калмыковой, И. Ю. Кулагиной]. – М. : Педагогика, 1986. – 208 с.

326. Паламарчук В. Ф. Дидактические основы формирования мышления учащихся в процессе обучения: автореф. дисс. на соискание ученой степени доктора пед. наук : 13.00.01 «Теория и история педагогики» / В. Ф. Паламарчук. – К., 1984. – 47с.

327. Певзнер М. С. Дети с отклонениями в развитии / М. С. Певзнер. – Москва : Просвещение, 1966. – 140с.

328. Переслени Л. И. Психодиагностческий комплекс методик для определения уровня развития познавательной деятельности младших школьников / Л. И. Переслени. – М. : Когито-Центр, 1996. – 72 с.

329. Пермякова В. А. Типические особенности эмоционально-волевой сферы и личностной регуляции учебной деятельности младших школьников в норме и при отклонениях в развитии / В. А. Пермякова, С. А. Домишкевич. // Развитие школьников с отклонениями : сборник научных трудов. – Иркутск : ИГПИ, 1981. – С. 3–10.

330. Петровский А. В. Общая психология : учеб. для студентов пед. ин-тов / А. В. Петровский, В. П. Брушлинский,– 3–е изд., доп. – М.: Просвещение, 1986. – 68 с.

331. Петровский А. В. Критический анализ теорий личности в зарубежной психологии / А. В. Петровский, В. С. Юркевич // Вопросы психологии. – 1983. – № 5. – С. 159–161.

332. Петровский А. В. Методы психологической диагностики / А. В.

© ISE NAES

Петровский, В. С. Юркевич // Вопросы психологии. – 1985. – № 4. – С. 171–175.

333. Петрошевский А. В. Психология : учебник для высш. пед. ун-тов / А. В Петрошевский, М. Т. Ярошевский. – 2-е изд. – М. : Академия, 2000. – 512 с.

334. Пиаже Ж. Генезис элементарных логических структур. Классификации и сериации / Ж. Пиаже, Б. Инельдер. – М. : Изд-во иностранной литературы, 1963. – 448 с.

335. Пидкасистый П. И. Педагогика : учеб. пособие для студ. фак. пед. ин-тов / П. И. Пидкасистый, В. И. Загвязинский, Л. И. Маленкова, А. Ф. Меняев, В.М. Полонский. – М. : Пед.об-во России, 2008. – 576 с.

336. Пинский Б. И. Психологические особенности деятельности умственно отсталых школьников / Б. И. Пинский. – Москва : Издательство Академии педагогических наук, 1962. – 320с.

337. Підготовка до школи дітей з особливими потребами в умовах сім'ї : поради батькам / [за ред. В. І. Бондаря, В. В. Засенка]. – К.: Наук. світ, 2005. – 256 с.

338. Питання оптимізації навчання і виховання осіб з вадами слуху: зб. наук. праць / [За ред. В.В.Засенка]. – Київ, 1998. – 144 с.

339. Плигин А. А. Познавательные стратегии школьников. От индивидуализации – к личностно ориентированному образованию / А. А. Плигин – Москва: Твои книги, 2012. – 416 с.

340. Поддубная Е. Личностная идентичность субъекта: сознательные и бессознательные аспекты / Е. Поддубная // Наука і освіта. – 2009. – № 9. – С. 48-51. – Библиогр.: 13 назв. – рус.

341. Поливанова К. Н. Психологические формирования действия контроля в учебной деятельности / К. Н. Поливанова // Новые исследования в психологии. – 1983. – № 1. – С. 65–68.

342. Полонская Н. Н. Динамика функций программирования и контроля и ее связь с трудностями обучения младших школьников / Н. Н.

© ІСНІ НАПН

Полонская, Л. В. Яблокова, Т. В. Акутина // Вестн. Моск. ун-та. Серия XIV : Психология. – 1997. – № 2. – С. 42–51.

343. Пономарев Я. А. Психологические механизмы регуляции деятельности / А. Я. Пономарев // Вопросы психологи. – 1981. – № 5. – С. 174–175.

344. Попова Т. В. Формирование мотивационной составляющей психической саморегуляции учебной деятельности студентов филологического факультета : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 – педагогичсекая психология / Т. В. Попова. – Владимир, 2002 213 с.

345. Прохоренко Л. І. Особливості саморегуляції у молодших школярів зі зниженим інтелектом / Л. І. Прохоренко // Дефектологія. Особлива дитина: навчання і виховання. – 2012. – №3. – С. 2-5.

346. Прохоренко Л. І. Проблема регулюючого компоненту саморегуляції у дітей зі зниженим інтелектом в пізнавальній діяльності / Л. І. Прохоренко // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами : Зб. наукових праць. – 2012. – №9 (11) – С.153-161.

347. Прохоренко Л. И. Проблема саморегуляции у младших подростков с задержкой психического развития в учебной деятельности / Л. И. Прохоренко // Педагогика және Психология – Педагогика и Психология : Научно-методический журнал Казахского национального педагогического университета им. Абая. – 2013. – №1(14). – С.98-102.

348. Прохоренко Л. І. Діагностика саморегуляції навчальної діяльності школярів із затримкою психічного розвитку / Л. І. Прохоренко // Особлива дитина: навчання і виховання. – 2016. – № 3 (79). – С. 36–44.

349. Прохоренко Л. І. Психологічні особливості вольового акту як одного з механізмів саморегуляції навчальної діяльності молодших школярів із ЗПР / Л. І. Прохоренко // Дефектологія. Особлива дитина: навчання і виховання. – 2013. – №2 (66). – С. 27-32.

350. Прохоренко Л. И. Психологические особенности проявления самооценки у младших школьников с задержкой психического развития /

© ІСЕ НАПН

Л. И. Прохоренко // Научно-исследовательские публикации. Серия: развитие и реабилитация. – 2014. – Вип. 1(5). – С. 76-86.

351. Прохоренко Л. І. Мотиваційні чинники навчальної діяльності школярів із затримкою психічного розвитку / Л. І. Прохоренко // Особлива дитина: навчання і виховання. – 2015. – № 1(73). – С. 58–64.

352. Прохоренко Л. І. Психологічні особливості рефлексії школярів із затримкою психічного розвитку в процесі саморегуляції навчання / Л. І. Прохоренко // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. – 2016. – Вип. 11. – С. 155-161.

353. Прохоров А. О. Особенности психических состояний младших школьников в учебной деятельности / А. О. Прохоров , Г. Н. Генинг . // Вопросы психологи. – 1998. – № 4. – С.42–48.

354. Прохоров А. О. Саморегуляция психических состояний : феноменология, механизмы, закономерности : [монография] / А. О. Прохоров. – М. : Наука, 2005. – 352 с.

355. Прохоров А. О. Саморегуляция психических состояний в учебной и педагогической деятельности / А. О. Прохоров // Вопросы психологи. – 1991. – № 5. – С. 156–162.

356. Прядехо А. Н. Формирование технического интереса и развитие творчества школьников в процессе внеклассной работы : учебное пособие / А. Н. Прядехо, А. А. Прядехо. – Смоленск : СГПИ, 1986. – 79 с.

357. Психические особенности слабоуспевающих школьников / [под ред. Й. Ломпшера]. – М. : Педагогика, 1984. – 183 с.

358. Психическое развитие младших школьников : экспериментальное психологическое исследование / [под ред. В.В. Давыдова]. – М. : Педагогика, 1990. – 160 с.

359. Психологическая коррекция умственного развития учащихся : пособие для школьных психологов / [отв. ред. К. М. Гуревич, И. В. Дубровина]. – М. : Олимпик, 1990. – 124 с.

360. Психологические исследования интеллектуальной деятельности

© ISE MAES

/ [под ред. О.К. Тихомирова]. – М. : МГУ, 1979, – 232 с.

361. Психологические исследования познавательных процессов и личности / [под ред. Д. Ковач, Б.Ф. Ломова]. – М. : Наука, 1983. – 216 с.

362. Психологические особенности самосознания подростка /[под ред. М .Й. Боришсвского]. – Киев : Вища школа, 1980.– 168 с.

363. Психологические проблемы неуспеваемости школьников / [под ред. Н.А. Менчинской]. – М. : Педагогика, 1971. – 272 с.

364. Психологический словарь / [под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова] – 2-е изд., перераб и доп. – М. : Астрель: АСТ : Транзиткнига, 2006. – 479 с.

365. Психологический словарь / Академия педагогических наук СССР. НИИ общ. и пед. психологии ; [под ред. В.В. Давыдова]. – М. : Педагогика, 1983. – 448 с.

366. Психологическое развитие младших школьников / [под ред. В. В. Давыдова]. – М. : Педагогика, 1990 – 160 с.

367. Психология : словарь / [под общ. ред А. В. Петровского, М.Г. Ярошевского]. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.

368. Психология личности : хрестоматия : у 2 т. Т. 2 / [ред.-составитель Д. М. Райгородский]. – Самара : БАХРАХ, 1999. – 544 с.

369. Психология личности: норма и патология : избранные психологические труды / Б. В. Зейгарник / [под ред. авт. вступ. ст., сост.М.Р. Гинзбурга]. – Москва : Институт практической психологии. – Воронеж : МОДЭК, 1998. – 347 с. – (Психологи отечества : избр. психол. труды : в 70 т. / гл. ред. Д.И. Фельдштейн).

370. Психология развивающейся личности / [ред. А. В. Петровский]. – М. : Педагогика, 1987. – 239 с.

371. Психологічний словник / [за ред. Войтко В. І.] – Київ : Рад. школа, 1982. – 216 с.

372. Пускаева Т. Д. Изучение структуры познавательной деятельности детей с задержками психического развития (на материале решения

© ІСЕ МАЕС

классификационных задач) / Т. Д. Пускаева // Дефектология. – 1980. – № 6. – С. 4–12.

373. Пускаева Т. Д. Об изучении специфики структуры познавательной деятельности детей с задержкой психического развития / Т. Д. Пускаева // Дефектология. – 1980. – № 3. – С. 10–18.

374. Пылаева Н. М. . Преодоление трудностей учения: нейропсихологический поход // Н. М. Пылаева, Т. В. Ахутина. – Питер, 2008. – 42 с.

375. Развитие мышления и умственное воспитание дошкольников / [под ред. Н. Н. Поддьякова, А. Ф. Говорковой]. – М. : Педагогика, 1985. – 200 с.

376. Развитие познавательных и волевых процессов у дошкольников / [под ред. А.В. Запорожца, Я.З. Неверовича]. – М.: Просвещение, 1965. – 420 с.

377. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста / Ф. Райс. – СПб. : Питер, 2000.– 624 с.

378. Раттер М. Помощь трудным детям / М. Раттер; пер. с англ. А. С. Спиваковской. – М.: Прогресс, 1987.– 422 с.

379. Реалізація оновленого змісту освіти дітей з особливими потребами: початкова ланка: навч.-метод. посібн. / НАПН України, Ін-т спец. Педагогіки / [За ред. В. В. Засенка, А. А. Колупаєвої, Н. О. Макарчук, В. І. Шинкаренко]. – Київ, 2014. – 336 с.

380. Реан А. А. Психология и педагогика : учеб. пособие / А. А. Реан Н. В. Бордовская., С. И. Розум. – СПб. : Питер, 2010. – 432 с.

381. Рейдибойм М. Г. Задержка психического развития у детей / М. Г. Рейдибойм // Дефектология. – 1977. – № 2. – С. 3–12.

382. Репкин В. В. Исследование развития познават. интересов мл. школьников в разл. условиях обучения / А. Р. Дусавицкий, В. В. Репкин // Вопросы психологии. – 1975. – № 3. – С. 92–102.

383. Репкин В. В. О системе психолого-педагогического мониторинга в построении учебной деятельности / В. В. Репкин, Г. В. Репкина, Е. В. Заика

© ISE NAES

// Вопросы психологии. – 1995. – № 1. – С. 13–24.

384. Репкин В. В. Строение учебной деятельности / В. В. Репкин // Вестник Харьковского ун-та. – 1976. – № 132. – С. 10–16.

385. Репкин В. В. Формирование учебной деятельности в младшем школьном возрасте / В.В. Репкин // Вестник Харьковского ун-та. – 1978. – № 171. – С. 40–49.

386. Репкин В.В. Формирование учебной деятельности в младшем школьном возрасте / В.В. Репкин // Начальная школа. – 1999. – № 7. – С. 19–24.

387. Репкина Н .В. Память и особенности целеполагания в учебной деятельности младших школьников / Н. В. Репкин // Вопросы психологии. – 1988. – № 1. – С. 51–57.

388. Роджерс К. К науке о личности / К. Р. Роджерс // История зарубежной психологии : тексты : сборик статей / [под. ред. П.Я. Гальперина]. – М. : МУ, 1986. – С. 200–232.

389. Роджерс К. Эмпатия / К/ Р. Роджерс // Психология эмоций : тексты / [под. ред. В.К. Гиппенрейтера]. – М. : МГУ, 1984. – С. 235–237.

390. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Р. Роджерс. – М. : Прогрес, 1994. – 480 с.

391. Розанова Т. В. Развитие памяти и мышления глухих детей / Т Вю Розанова. – М. Педагогика. –1978г. – 232 с.

392. Романко В. Г. Особенности рефлексивного контроля как учебного действия / В. Г. Романко // Новые исследования в психологии. – 1985. – № 1. – С. 65–71.

393. Романенко О. В. Антиципація в структурі психічної діяльності дітей з церебральним паралічем : автореферат... д-ра психол. наук, спец.: 19.00.08 – спеціальна психологія / О. В. Романенко – К. : Ін-т спеціальної педагогіки Нац. акад. педагогічних наук України, 2013. – 43 с.

394. Росина Н. Л. Формирование саморегуляции у младших школьников в учебной деятельности : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Н. Л. Росина. –

© ISEMAES

Н. Новгород, 1998 – 150 с.

395. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии : в 2 т. Т. II / С. Л. Рубинштейн. – М : Педагогика, 1989. – 328 с.

396. Руденко А. В. Развитие рефлексивного контроля учебных действий у младших школьников / А В.Руденко // Теоретичні і прикладні проблеми психології. – 2004. – № 3 (8). – С. 89–92.

397. Русакова О. В. Отдельные вопросы проблемы формирования саморегуляции учебной деятельности у младших подростков в процессе обучения /О. В. Русакова, г. Киров 2008// URL: – Режим доступу : http://www.emissia.org/offline/2008/1269.htm

398. Рылова В. В. Самоконтроль как средство формирования адекватной самооценки учебной деятельности старшеклассников : дис. … канд. пед. наук : 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования / В. В. Рылова. – Киров, 2001. – 148 с.

399. Сак Т. В. Особливості узагальнення у дітей із затримкою психічного розвитку / Т. В. Сак // Дефектологія. – 1999. – № 2 – С. 33–36.

400. Сак Т. В. Психолого-педагогічні основи управління учбовою діяльністю учнів із затримкою психічного розвитку у школі інтенсивної педагогічної корекції / Сак Т. В. – Київ : Актуальна освіта. – 2005. – 246с.

401. Сак Т .В. Диференційований підхід до навчання учнів з особливими освітніми потребами / Т.В. Сак // Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. – 2014. – Вип. 26. С. 215–219.

402. Сак Т. В. Індивідуалізація навчання учнів з особливими освітніми потребами в інклюзхивному класі / Т. В. Сак // Особлива дитина: навчання і виховання. – 2014. – № 4. – С 18–23.

403. Селевко, Г .К. Личностный подход (концепция отношений «учитель-ученик») / Г .К. Селевко // Школьные технологии. – 1999. – № 6. – С. 108–135.

404. Селиванов В. И. Волевая регуляция активности личности

© ISE NAES

/ В. И. Селиванов. // Психол. журнал. – 1982. – Т. 3, № 4. – С. 14–25.

405. Семенов И. Н. Рефлексивная психология и педагогика творческого мышления / И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов. – Запорожье : ЗПИ, 1992. – 192 с.

406. Серебрякова Т. Ю. Концептуальные модели сквозного внутреннего контроля : дис. д-ра экон. наук : 08.00.12 – бухгалтерский учет, статистика / Т. Ю. Серебрякова. – Йошкар-Ола, 2010. – 435 с.

407. Сивова И. С. Развитие целеполагания младших школьников в учебной деятельности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / И. С. Сивова. – Волгоград, 1999 – 207 с.

408. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка : підручник. Ч. 1. / [В. М. Синьов]. – К : Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2007. – 238 с.

409. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии / Е. В. Сидоренко – СПб. : Речь, 2006. – 350 с.

410. Славина Л. С. Индивидуальный подход к неуспевающим и недисциплинированным ученикам / Л. С. Славина – М. : Советская педагогика, 1958. – 214 с.

411. Славина Л. С. Роль мотива и способов поведения при выполнении школьниками общественных поручений / Л. С. Славина // Вопросы психологии личности школьника. – М. : АПН РСФСР, 1961. – С. 386–406

412. Славина Л. С. Формирование у школьников первого класса ответственного выполнения учебных обязанностей / Л. С. Славина // Вопросы психологии. – 1956. – № 4. – С. 96–105.

413. Слободчиков В. И. Психология человека : введение в психологию субъективности : учеб. пособие / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М. : Школа-Пресс, 1995. – 384 с.

414. Смирнова Е. О. Детская психология : учебник для студ. высш. учеб. заведений / Е. О. Смирнова. – М. : Владос, 2003. – 368 с.

415. Собиева Г. А. Формирование навыков самоконтроля у учащихся начальных классов на уроках русского языка / Г. А. Собиева // Вопросы психологии. – 1964. – № 2. – С. 49–56.

© ІСЕ НАПН

416. Собиева Г. А. Формирование самосознания и самооценки у советских школьников : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. психол. наук : 19.00.07 – возрастная и педагогическая психология / Г. А. Собиева. – М., 1953. – 18 с.

417. Сова Ю. И. смысловая саморегуляция жизнестойкого отношения студента к кризисным ситуациям : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. психол. наук : 19.00.13. – психология развития, акмеология / Ю. И. Сова. – М. – 2009. – 19 с.

418. Солдатов Д. В. Определение сформированности мотивационного компонента психологической готовности к школе / Д. В. Солдатов // Новые исследования в психологии. – 1993. – № 1 (7). – С. 41–47.

419. Соловьев И. М. Психология познавательной деятельности нормальных и аномальных детей. Сравнение и познание отношений предметов / И. М. Соловьев. – Москва : Просвещение, 1966. – 244 с

420. Солсо Р. Когнитивная психология : учебник / Р. Солсо. – СПб. : Питер, 2006. – 589 с.

421. Спиридонова С. Б. Особенности развития самопознания и учебной мотивации в младшем школьном возрасте / С. Б. Спиридонова // Ежегодник Российского психологического общества : в 8 т. – СПб. : С. Петерб. ун-т, 2003. – . –Т. 7 : Материалы 3-го Всероссийского съезда психологов. 25–28 июня 2003 года. – С. 345–349.

422. Стадненко Н. М. Нариси з олігофренопсихології / Н. М. Стадненко, М. П. Матвеєва, А. Г. Обухівська. – Кам'янець-Подільський, 2002. – 199 с.

423. Стернина Т. З. Понимание эмоциональных состояний другого человека детьми с ЗПР : дис. на соискание учен. степени канд. психол. наук : 19.00.10 – коррекционная психология (психология слепых, глухонемых и умственно отсталых детей / Т. З. Стернина. – М., 1988. – 14 с.

424. Стрекалова Т. А. Особенности операции классификации у дошкольников с задержкой психического развития / Т. А. Стрекалова // Дефектология. – 1981. – № 5. – С. 62–70.

© ІСНЕ МАПО

425. Стреляу Я. Роль темперамента в психическом развитии / Ян Стреляу. – М. : Прогресс, 1982. – 231 с.

426. Структура познавательной деятельности : сб. научных трудов Владимирского госпединститута. – Владимир : ВГПИ, 1975. – 128 с.

427. Сухомлинський В. А. Народження громадянина // В. О. Сухомлинський // Вибрані твори : в 5 т. – Київ : Рад. школа, 1977. –. – Т. 3. – С. 283–582.

428. Такман Б. У. Педагогическая психология : от теории к практике. / Б. У. Такман. – М. : Прогресс, 2002. – 572 с.

429. Талызина Н. Ф. Формирование познавательной деятельности младших школьников : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Н. Ф. Талызина. – М. : Просвещение, 1988. – 174 с.

430. Таранченко О. М. Становлення та розвиток системи спеціального навчання дітей зі зниженим слухом в Україні (XIX – початок XX століття) / О. М. Таранченко. – К. – 2012. – 266 с.

431. Тарнопол Л. Образовательная программа для детей с трудностями обучения в США (Калифорния) / Л. Тарнопол // Дефектология. – 1975. – № 6. – С. 40–46.

432. Телегина Т. Л. Соотношение уровня развития мыслительных действий и эмоциональных переживаний у дошкольников в игровой ситуации / Т. Г. Телегина, М. Л. Пигарева // Вопросы психологии. – 1991. – № 1. – С. l08–114.

433. Телегина Э. Д. Виды учебных действий и их роль в развитии творческого мышления младших школьников / Э. Д. Телегина, В. В. Гагай // Вопросы психологи. – 1986. – № 1. – С. 47–53.

434. Телегина Э. Д. Когнитивно-личностные конструкты развития творческого мышления младших школьников / Э. Д. Телегина, В. В. Гагай // Мир психологии. – 2003. – № 2. – С. 233–245.

435. Телегина Э. Д. О влиянии значимости мотива на процесс решения мыслительных задач / Э. Д. Телегина, Т. Г. Богданова // Вопросы психологии.

© ISE NAES

– 1980. – № 1. – С. 121–124.

436. Теплов Б. М. Избранные труды : в 2 т. Т. I. / Б. М. Теплов / [под ред. Н. С. Лейтеса]. – М. : Педагогика, 1985. – 329 с.

437. Теплов Б. М. Об историч. оценке психологич. концепции Ланге Н. Н. / Б. М. Теплов // Вопросы психологии. – 1960. – № 6. – С. 145–153.

438. Теплов Б. М. Проблемы индивидуальных различий : избранные работы / Теплов Б. М. – М. : АПН РСФСР, 1965. – 536 с.

439. Теплов Б. М. Психология : учебник для средней школы / Б. М. Теплов. – М. : Учпедгиз, 1953. – 256 с.

440. Титаренко Н. Н. Приемы формирования умений самоорганизации учебной деятельности у младших школьников / Н. Н. Титаренко // Начальная школа. – 2005. – № 9. – С.10–13.

441. Титаренко Н. Н. Формирование умений самоорганизации учебной деятельности у младших школьников : дис. … канд. пед. наук : 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования / Н. Н. Титаренко. – Челябинск, 2004. – 159 с.

442. Тихомиров О. К. К. Поппер и психология / О. К. Тихомиров // Вопросы психологии, 1995. – № 4. – С. 116–129.

443. Тихомиров О. К. Структура мыслительной деятельности человека : опыт теорет. и экспериментальных исследований / О. К. Тихомиров – М. : МУ, 1969. – 304 с.

444. Тихомиров О. К. Эмоциональная регуляция мыслительной деятельности / О. К. Тихомиров, В. Е. Клочко // Вопросы психологии. – 1980. – № 5. – С. 23–31.

445. Тихомиров О. К. Психология мышления : учеб. пособие для студ. вузов / О. К. Тихомиров. – М. : МГУ, 1984. – 270 с.

446. Тищенко С. П. Самооценка младших школьников как эмоциональный фактор их учебной активности / С. П. Тищенко // Эмоциональная регуляция учебной и трудовой деятельности : тезисы докладов всесоюзной конф. Психологов. – Москва ; Одесса, 1968. – С. 147–

© ГДЕ МАЕШЬ

149.

447. Толмен Э. Ч. Молярный феномен поведения / Э. Ч. Толмен // Общая психология. Тексты. Т. 1: Введение. Кн. 2. — М.: Когито-Центр, 2013. – С. 479 – 499.

448. Туторская Г. В. Некоторые аспекты саморегуляции у учащихся с церебральным параличом / Г. В. Туторская // Дефектология. 1987. № 1.

449. Узнадзе Д. Н. Психология установки / Д. Н. Узнадзе. – СПб. : Питер, 2001. – 416 с.

450. Ульенкова У. В. Шестилетние дети с задержкой психического развития / У. В. Ульенкова. – М. : Педагогика, 1988. – 184 с.

451. Унт И. Э. Индивидуализация и дифференциация обучения / И. Э. Унт. – М. : Педагогика, 1990. – 192 с.

452. Усманова Э. З. Мотивы мышления в условиях конфликтной деятельности / Э. З. Усманова // Вопросы психологии. – 1980. – № 6. – С. 121–130.

453. Усова А. В. Психолого-дидактические основы формирования у учащихся научных понятий / А. В. Усова. – Челябинск : ЧГПИ, 1986. – 84, [2] с.

454. Ушинський К. Д. Вибрані твори у 2 т. / К. Д. Ушинський. –. – Т. 1 – Київ : Рад. школа, 1983. – 489 с.

455. Файзуллаєв А. А. Мотиваційні кризи особистості / А. А. Файзуллаєв // Психологічний журнал. – 1989. – №3.– С.72.

456. Федосеева А. М. Психическая саморегуляция как средство сохранения психологического здоровья младших школьников / А. М. Федосеева // Проблемы педагогики и психологии обучения и воспитания : материалы науч.-практ. конф. – Омск : Полиграф. центр КАН, 2005. – С. 35–37.

457. Фишман М. Н. Интегративная деятельность мозга детей в норме и при отклонениях в умственном развитии : электрофизиол. исслед. : автореф. дис. на соискание учен. степени д-ра биол. наук : 03.00.13. / М. Н. Фишман ;

© ІСЕ МАЕС

АПН СССР, НИИ физиологии детей и подростков. – М., 1988. – 42 с.

458. Фишман М. Н. Нейрофизиологические механизмы отклонений в умственном развитии у детей : учебное пособие / М. Н. Фишман. – М. : Изд-во УРАО, 2001. –76 с.

459. Формирование личности в переходный период: от подросткового к юношескому возрасту / [под ред. И. В. Дубровиной]. – М. : Педагогика, 1987. – 184 с.

460. Фресс П. Экспериментальная психология / П. Фресс, Ж. Пиаже. – М. : Психология, 1970. – 197 с.

461. Фурман А. В. Уровни решения проблемных задач учащимися / А. В. Фурман // Вопросы психологии. – 1980. – № 3. – С. 43–53.

462. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность : : учеб. пособие для студентов вузов / Х. Хекхаузен. – 2-е изд. – СПб. : Питер; М. : Смысл, 2003. – 860 с.

463. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность : учеб. пособие для студентов вузов : в 2 т. / Х. Хекхаузен. –. – Т. 1. – М. : Педагогика. 1986. – 407 с.

464. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность : учеб. пособие для студентов вузов : в 2 т. / Хайнц Хекхаузен. –. – Т. 2 – М. : Педагогика. 1986. – 392 с.

465. Холл К. С. Теории личности / К. С. Холл, Г. Линдсей. – М. : Эксмо-Пресс, 1999. – 592 с.

466. Хомская Е. Д. Нейропсихология : тексты / Е. Д. Хомская. – М. : МГУ, 1984. – 192 с.

467. Хомская Е. Д. Нейропсихология : тексты / Е. Д. Хомская. – М. : МГУ, 1987. – 288 с.

468. Хомская Е. Д. Нейропсихология и психофизиология индивидуальных различий / Е. Д. Хомская. – Оренбург : ООИПКРО, 2000. – 234 с.

469. Хохліна О. П. Формування усвідомленості діяльності в процесі

© ІСНЕ НАПН

трудового навчання учнів допоміжної школи : Навч. метод. посіб. / О. П. Хохліна, Г. М. Мерсіянова, О. П. Глоба; Луган. – К. : Альма-матер, 2002. – 59 с.

470. Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии : работы советских психологов периода 1946–1980 гг. / [под ред. И. И. Ильясова, В.Я. Ляудиса]. – М. : МГУ, 1981. – 304 с.

471. Хьелл Л. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – М. : Инфра, 2006. – 606 с.

472. Цветкова Л. С. Интеллектуальная деятельность человека / Л. С. Цветкова // Вопросы психологии. – 1980. – № 9. – С. 179–185.

473. Цветкова Л. С. Нейропсихология и восстановление высших психических функций / Л. С. Цветкова. – М. : МГУ им. М.В. Ломоносова, 1990. – 72 с.

474. Циркин С. Ю. Справочник по психологии и психиатрии детского и подросткового возраста / С. Ю. Циркин. – СПб. : Питер, 2000. – 896 с.

475. Цукерман Г. А. Психология саморазвития: задача для подростков и их педагогов / Г. А. Цукерман. – Москва ; Рига : Информ. Пресс, 1995. – 288 с.

476. Цымбалюк А. Н. Особенности познавательной активности младших школьников с пониженной обучаемостью : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. психол. наук : 19.00.07 – возростная и педагогическая психология / А. Н. Цымбалюк. – М., 1974 – 20 с.

477. Цымбалюк А. Н. Особенности самооценки детей с задержкой психического развития / А. Н. Цымбалюк // Изучение личности аномального ребенка : тез. докл. конф., 12-13 апр. 1977 / [ред. : Ю. А. Кулагин, В. И. Лубовский, В. Г. Петрова, Т. В. Розанова]. – М. : Педагогика, 1977. – С. 126–127.

478. Чернобровкина С. В. Саморегуляция поведения у дошкольников и ее формирование в сюжетно-ролевой игре : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / С. В. Чернобровкина. – Омск, 2001. – 214 с.

479. Чернобровкін В. М. Цілепокладання у педагогічній діяльності /

© ISE NAES

В. М. Чернобровкін // Актуальні проблеми психології: сихологічна теорія і технологія навчання. – К.: Міленіум, 2006. – Т. 8. – Вип. 2. – С. 57 – 69.

480. Чеснокова И. И. Особенности развития самосознания в онтогенезе / И. И. Чеснокова // Принцип развития в психологии : сборник статей. – М. : Наука, 1978. – С. 316–366.

481. Чеснокова И. И. Проблема самосознания в психологии / И. И. Чеснокова. – М. : Наука, 1977. – 145 с.

482. Чирков В. И. Самодетерминация и внутренняя мотивация поведения человека / В. И. Чирков // Вопросы психологии. – 1996. – № 3. – С. 116–132.

483. Чистякова Г. Д. Исследование индивидуальных особенностей понимания текста / Г. Д. Чистякова // Познавательная деятельность личности : сб. науч. тр. – Ульяновск : УГПИ, 1985. – С. 13–20.

484. Чистякова Г. Д. Формирование предметного кода как основы понимания текста / Г. Д. Чистякова // Вопросы психологии. – 1981. – № 4. – С. 50–59.

485. Чувакова О. А. Формирование действенности мотивации учения : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : 19.00.07 / О. А. Чувакова ; МПГУ. – М., 1985. – 21 с.

486. Чудновский В. Э. Воспитание способностей и формирование личности / В. Э. Чудновский. – М.: Знание, 1986. – 79, [1] с.

487. Чуприкова Н. И. Психология умственного развития : принцип дифференциации / Н. И. Чуприкова. – М.: СТОЛЕТИЕ, 1997. – 480 с.

488. Чупров Л. Ф. Особенности произвольного внимания и познавательной деятельности младших школьников с задержкой психического развития / Л. Ф. Чупров // Дефектология. – 1987.– № 6.– С. 17–22.

489. Шагивалеева Г. Р. Основы психической саморегуляции : учебное пособие / Г. Р. Шагивалеева. – Елабуга : ЕГПУ, 2009. – 116 с.

490. Шадриков В. Д. Введение в психологию: мотивация поведения

© ISE MAES

/ В. Д. Шадриков. – М. : Логос, 2003. – 136 с.

491. Шадриков В. Д. Деятельность и способности / В. Д. Шадриков. – М.: Логос, 1994. – 320 с.

492. Шадриков В. Д. Способности человека / В. Д. Шадриков. – М. : Институт практической психологии ; Воронеж : МО-ДЭК, 1997. – 288 с.

493. Шаров А. С. Онтология психологических механизмов рефлексии / А. С. Шаров // Электронный научный журнал «Вестник Омского Государственного педагогического университета». – 2006. – Вып. 3. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.jmsk.edu.

494. Шаров А. С. Проблема единства мотивационных, смысловых и ценностных образований / А. С. Шаров // Проблемы психологии мотивации: сборник науч. трудов по материалам науч.–практ. конф. – Новосибирск: НГПУ, 2005. – С. 28–32.

495. Шаров А. С. Теория учения в высшей школе: регулятивный подход / А. С. Шаров // Вопросы реализации идей Болонского процесса: сборник статей. – Омск: ОмГПУ, 2005. – С. 113–117. (Международное образование).

496. Швалб Ю. М. Психологические модели целеполагания / Ю. М. Швалб. – Киев: Стилос,1997. – 240 с.

497. Шелер М. Формы знания и образование / М. Шелер // Человек. – 1992. – № 4. – С. 85–96 ; № 5. – С. 63–75.

498. Шемшурин А. А. Развитие рефлексивных способностей младших подростков : дис. канд. психол. наук: 09.00.13 / А. А. Шемшурин. – М., 2005.– 172 с.

499. Шемшурін О. А. Рефлексія і рефлексивні здібності як фактор особистісного розвитку молодших підлітків: метод. посіб. / О. А. Шемшурін. – Х. : Основа, 2006. – 192 с. (Етика).

500. Шерешик Н. Н. Роль дидактических игр в развитии саморегуляции поведения старших дошкольников : дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.07. / Н. Н. Шерешик. – Омск, 2005.– 219 с.: ил.

501. Шеррингтон Ч. Интегративная деятельность нервной системы. /

© ІСНЕ НАПН

Ч. С. Шеррингтон. – Л.: Наука, 1969. – 391 с.

502. Шиф Ж. И. Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы / Ж. И. Шиф. – М. : Просвещение, 1965. – 343 с.

503. Школьник, его развитие и воспитание: метод. рек. для студентов пед. факультета / [Сост. Т. Б. Гребенюк, Н. В. Ковалева]. – Калининград, 1995. – 17 с.

504. Шостром Э. Терапевтическая психология. Основы консультирования и психотерапии / Э. Шостром. – СПб.: Сова; М.: Эксмо, 2002. – 624 с. (Серия «Психологическая коллекция»).

505. Шульга Т. И. Методика работы с детьми «группы риска» / Т. И. Шульга , В. Слот. – М.: УРАО , 2001. –124 с.

506. Шульга Т. И. Становление волевой регуляции в онтогенезе: автореф. дис. на соискание учен. степени д-ра. психол. наук : 19.00.07. / Т. И. Шульга. – М., 1994. – 35 с.

507. Шульженко Д. І. Формування самоконтролю у розумово відсталих дітей дошкільного віку: автореф. дис. На здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.03 «Корекційна педагогіка» / Д. І. Шульженко – К., 1994. – 15 с.

508. Щедровицкий Г. П. Мышление – понимание – рефлексия. / Г. П. Щедровицкий. : Наследие ММК, 2005. – 800 с.

509. Щедровицкий Г. П. Проблемы методологии системного исследования. / Г. П. Щедровицкий. – М., 1964. – 48 с.

510. Щедровицкий Г. П. Рефлексия / Г. П. Щедровицкий. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.uprav.biz/materials/education/view/3330.html?next=2.

511. Щукина Г. И. Роль деятельности в учебном процессе / Г. И. Щукина. – Москва : Просвещение. – 1986. – С. 16. – (Книга для учителя).

512. Юдин З. Г. Системний подход й принцип деятельности / З. Г. Юдин. – М. : Наука, 1978. – 391 с.

513. Юркевич В. С. Изучение индивидуальных различий в способности к саморегуляции: дис. канд. психол. наук : 21.960 / В. С. Юркевич. – М., 1973.

© ІСЕ НАПН

– 118 с.

514. Юркевич В. С. Развитие начальных уровней познавательной потребности / В. С. Юркевич // Вопросы психологии. – 1980. – № 2. – С. 83 – 92.

515. Ядов В. А. Становление личности: общественное и индивидуальное / В. А. Ядов // Социологические исследования. – 1985. – Март (№ 3). – С. 66– 74.

516. Якиманская И. С. Предмет и методы современной педагогической психологии / И. С. Якиманская // Вопросы психологии. – 2006. – № 6. – С. 3– 13.

517. Якиманская И. С. Развивающее обучение / И. С. Якиманская. – М. : Педагогика, 1979. – 144 с.

518. Якобсон С. Г. Формирование Я-потенциального положительного как метод регуляции поведения дошкольников / С. Г. Якобсон, Т. И. Фещенко // Вопросы психологии. –1997. – №3. – С. 3–31.

519. Якобсон С. Г. Психологические принципы формирования начальных форм учебной деятельности у дошкольников / С. Г. Якобсон, Т. Н. Доронова // Вопросы психологии. – 1988. – №3. – С. 30–41.

520. Якобсон С. Г. Образ себя и моральное поведение дошкольников / С. Г. Якобсон, Г. И. Морева // Вопросы психологии. – 1989. – № 6. – С. 34–41.

521. Якунин В. А. Основы теоретической педагогики: учеб. пособие / В. А. Якунин. – Л. : ЛГУ, 1992. – 148 с.

522. Якунин В. А. Педагогическая психология: учеб. пособие / В. А. Якунин; Европейский ин-т экспертов. – СПб. : Изд-во Михайлова В. А., 1998. – 639 с.

523. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды / Эльконин Д. Б. – Москва : Международная педагогическая академия, 1995.– 224 с.

524. Эльконин Д. Б. Психология обучения младшего школьника / Д. Б. Эльконин. – Москва, 1974. – 64 с.

525. Эльконин Д. Б. О структуре учебной деятельности / Д Б. Эльконин.

© ISE NAES

– Москва : Педагогика, 1989. – С. 212–220. – (Избранные психологические труды).

526. Abelson R. P. Multidimensional scaling of facial expressions / R. P. Abelson, V. Sermat // Jorn. Exp. Psychol. – 1962.– Vol. 63. – P. 546 – 555.

527. Ablard K. E. Self-regulated learning in high-achieving students: Relations to advanced reasoning, achievement goals, and gender / K. E. Ablard, R. E. Lipschultz // Journal of Educational Psychology. – 1998. – V. 90. –P. 94–101.

528. Adams W. V. Strategy differences between reflective and impulsive children / W. V. Adams // Child Development. – 1972. – 43. – p. 1076 – 1080.

529. Affect cognition and personality. Empirical studies. /[Ed. by Tomkins J., Isard K]. – New-York, Springer pablishing company, 1965, – 454 p.

530.

531. Allport F. N. Theories of perception and the concept of structure. A review and critical analysis with an introduction to a dynamic – structural theory of behavior / F. N. Allport. – N.Y., Willey, London : Chapman and Hall, 1955. –668 p.

532. Altermatt E. R. Coping with academic failure: Gender differences in students' self–reported interactions with family members and friends / E. R. Altermatt // The Journal of Early Adolescence. – 2007. – V. 27. – P. 479–508.

533. Amabile T. M. Social influences on creativity: Evaluation, coaction, and surveillance / T. M. Amabile, P. Goldfarb, S. C. Brackfield // Creativity Research Journal. – 1990. – V. 3. – P. 6–21.

534. Atkinson J. W. Motivational determinants of risk-taking behavior/ J. W. Atkinson // Psychological Review. – 1957. – Vol. 64. – P. 359–372.

535. Ault R. L. Problem – solving strategies of reflective, impulsive, fast – accurate and slow – innacurane children / R. L. Ault // Child Development. – 1973. – 4 – P. 259 – 266.

536. Baker S. R. Intrinsic, extrinsic, and amotivational orientations: their role in university adjustment, stress, well-being, and subsequent academic performance / S. R. Baker // Current Psychology. – 2004. – V. 23(3). – P. 189–202.

537. Bandura A. Regulation of cognitive processes through perceived self–

© ЛОГОС

efficacy / A. Bandura. – DP. – 1989. –№ 25. – P. 729.

538. Bandura A. Human Agency in Social Cognitive Theory / A. Bandura // American Psychologist. – 1989. – V. 44 (9). – P. 1175–1184.

539. Bandura A. Self-efficacy. The exercise of control / A. Bandura. – New York : Freeman and Co., 1997. – 604 p.

540. Bandura A. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavior change / A. Bandura // Psychological Review. – 1977. – V. 84. – P. 191–215.

541. Bandura A. The social foundations of thought and action: A social cognitive theory / A. Bandura. – Englewood Cliffs (NJ) : Prentice Hall, 1986.– 617 p.

542. Bandura A. The self system in reciprocal determinism / A. Bandura // American Psychologist. –1978. – № 3, P. 356–357.

543. Bandura A. Impact of self-regulatory influences on writing course attainment' / A. Bandura // American Educational Research Journal. – 1994, № 31, P. 845–862.

544. Bandura A. Social cognitive theory of moral thought and action / A. Bandura [W. M. Kurtiness (Ed.)] // Handbook of moral behavior and development. – Hillsdale, NJ : Erlbaum, 1991. – Vol. 1 (P. 45–103).

545. Bandura A. Social cognitive theory of self-regulation / A. Bandura // Organizational Behavior and Human Decision Processes. 1991(a). – V. 50, P 248–287.

546. Bandura A. Social cognitive theory of self-regulation /A. Bandura // Organizational Behavior and Human Decision Processes. 1991(b). – V. 50, P 248–287.

547. Bandura A. Social cognitive theory and exercise control over HIV infection / A. Bandura. – NY : Plenum Press, 1994 a. – P. 347–375.

548. Bandura A. Social cognitive theory and mass communication / A. Bandura // Media effects: Advances in theory and research . Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1994 b – 62 p.

549. Bandura A. Exercise of personal and collective efficacy in changing

© ISE NAES

societies / A. Bandura. – Cambridge: Cambridge University Press, 1995. – P. 1–45.

550. Bandura A. On rectifying conceptual ecumenism / A. Bandura // Self-efficacy, adaptation, and adjustment. – NY: Plenum Press, 1995 b. – P. 347–375.

551. Bandura A., (1980) Test of the generality of self–efficacy theory / A. Bandura, N. E. Adams, A. B. Hardy, G. N Howells // Cognitive Therapy and Research, 1980. – 4. – 39–66.

552. Bandura A., Multifaceted impact of selfefficacy beliefs on academic functioning / A. Bandura C. Barbaranelli, G. V. Caprara, C. Pastorelli // Child Development, 1996. – V. 67. – P. 1206–1222.

553. Bandura A., Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation / A. Bandura, D. H Schunk // Journal of Personality and Social Psychology, 1981. – V. 41. – P. 586–598.

554. Bartlett F. Planned seeing: Some psychological experiments / F. L. Bartlett. – 1950. – 72 p.

555. Bartlett F. Psychology and primitive culture / F. L. Bartlett. – Camb., 1923. – 54 p.

556. Bartlett F. The Study of society: Methods and problems / F. L. Bartlett. – L., 1939. – 47 p.

557. Baumeister, R. F. Self-regulation, ego depletion, and inhibition: Neuropsychologia. – 2014. – V. 65. – 313-319.

558. Baumeister R. F., Vohs K. D. Handbook of Self-Regulation: Research, Theory, and Applications. The Guilford Press, 2010. – 609 p.

559. Baumeister R. F. The strength model of self–control / R. F. Baumeister, K. D. Vohs, D. M. Tice // Current Directions In Psychological Science. – 2007. – V. 16(6). – P. 351–355.

560. Blackwell L. Implicit Theories of Intelligence Predict Achievement Across an Adolescent Transition: A Longitudinal Study and an Intervention / L. Blackwell, K. Trzesniewski, C. S. Dweck // Child Development, 2007. – V. 78 (1). – P. 246–263.

561. Block J.H., Block J. The role of ego-control and ego–resilience in the

© LSE MAES

organization of behavior/ J. H. Block, J. Block // Minnesota Symposia on Child Psychology. – 1979. – V. 13. – P. 39–101.

562. Bowly J. Attachment and love / J. Bowly. – London, 1969. – Vol. 1. – 104 p.

563. Bowly J. Maternal care and mental health / J. Bowly. – Geneva, DWS, 1951. – 166 p.

564. Bridgeman B. N. Prediction of freshman gradepoint average from the revised and recentered SAT I: Reasoning Test / B. Bridgeman, L. McCamley-Jenkins, N. Ervin. – New York : College Entrance Examination Board, 2000.

565. Bridges K. R. Using attributional style to predict academic performance: How does it compare to traditional methods? / K. R. Bridges // Personality and Individual differences, 2001. – V. 31 (5). – P. 723–730.

566. Brier N. Reversal shifting: Its stability and relstion to intelligens at two developmental levels / N. Brier, P. I. Jacobs // Children Development. – 1972. – 439 (l). – p. 1230–1241.

567. Burns R. B. Self-Concept Development and Education / R. B. Burns. – Holt, Rinehart & Winston. – 1986. – P. 30–66.

568. Burton K. D. The differential effects of intrinsic and identified motivation on well-being and performance: Prospective, experimental and implicit approaches to self-determination theory / K. D. Burton, J. E. Lydon, D. U. D'Alessandro, R. Koestner // Journal of Personality and Social Psychology, 2006. – V. 91. – P. 750–762.

569. Campbell R. Assymmetrics in interpreting and expressing a posed fasial expression / R. Campbell. – Cortex. – 1978. – Vol. 14. – N 3. – P.327 – 324.

570. Cannon W. B. Bodily changes in Pain, Hunger, Fear and Rage / W. B. Cannon. – NY. – Appletone. – 1929,– 600 p.

571. Chambliss C. A. Cognitive procedures for smoking reduction: Simptom attribution versus efficacy attribution / C. A. Chambliss, E. J. Murray // Cognitive Therapy and Research. – 1979. – 3. – P. 9–91.

572. Chandler C. Children's intrinsic, extrinsic and internalized motivation: A

© ISE NAES

developmental study of children's reasons for liked and disliked / C. Chandler, J. P. Connell // Brit. J. Devel. Psychol. – 1987. – V. 5. – P. 357 – 365.

573. Chapell M. S. Test anxiety and academic performance in undergraduate and graduate students / M. S. Chapell, Z. Blanding, M. E. Silverstein, M. Takahashi, B. Newman, A. Gubi, N. McCann // Journal Of Educational Psychology, 2005. – V. 97(2). – P. 268–274.

574. Chirkov V. I. Parent and teacher autonomy-support in Russian and U.S. Adolescents: Common effects on well-being and academic motivation / V. I. Chirkov, R. M. Ryan // Journal of Cross–Cultural Psychology. – 2001. – V. 32 (5). – P. 618–635.

575. Connell J. P. A new multidimensional measure of children's perception of control / J. P. Connell // Child. Devel. – 1985. – V. 56. – P. 1018 – 1041.

576. Connell J. P. Manual for the ASRQ: A theory and assessment of children's self-regulation within the academic domain / J. P. Connell, R. M. Ryan. – N.Y. : Univ. of Rochester, 1986.

577. Contemporary Educational Psychology, 2000. – V. 25. – P. 68–81.

578. Corsini D. A. Intertask correspondence in the five to seven shift: Transposition, cue interference and spatial memory / D. A. Corsini, A. J. Berg // Child Development. – 1973. – 44. – P. 467 – 475.

579. Covington M. V. Goal theory, motivation, and school achievement: An integrative review / M. V. Covington // Annual Review of Psychology. – 2000. – V. 51(1). – P. 171–190.

580. Dasen P. R. The cross – cultural stady of intelligence: Piaget and Baoule / P. R. // Internetional Journal of Psychology/ – 1984. – Vol. 19. – P. 407 – 434.

581. David C. McClelland Achievement Motivation Can Be Developed / D. McClelland's // Harvard Business Review 43. – November–December 1965 – 68 p.

582. David C. McClelland Methods of Measuring Human Motivation / D. McClelland's // Motives in Fantasy, Action and Society. – Princeton, N.J. : D. Van Nos-trand, 1958. – P. 12–13.

© ISE MAES

583. David C. McClelland Methods of Measuring Human Motivation / D. McClelland's // The Achieving Society. – .Princeton, N.J., 1961. – P. 41–43.

584. David McClelland's Research into Achievement Motivation / D. McClelland's // Team Building Training and Development. – 2010.– Web. 03 Nov.

585. Day L. Hope uniquely predicts objective academic achievement above intelligence, personality, and previous academic achievement / L. Day, K. Hanson, J. Maltby, C. Proctor, A. Wood // Journal of research in personality. 2010. – V. 44. – P. 550–553.

586. Deary I. J. P. Intelligence and educational achievement / I. J. Deary, S. Strand, P. Smith // Intelligence. 2007. – V. 35. – N 1. – P. 13–21.

587. DeBerard M. S. Predictors of academic achievement and retention among college freshmen: A longitudinal study / M. S. DeBerard, G. I. Speilmans, D. L. Julka // College Student Journal, 2004. – V. 38(1). – P. 66–80.

588. Deci E. The dynamics of self-determination in personality and development / E. L. Deci, R. M. Ryan // Self-related cognitions in anxiety and motivation. – Hillsdale, NJ : Erlbaum, 1985. V. 19. – P. 109–134.

589. Deci E. L., Ryan R. M. Self-determination research: reflections and future directions // Handbook of self-determination research / E. L. Deci, R. M. Ryan. – NY, 2002 (b). – P. 431–441.

590. Deci E. L. An instrument to assess adult's orientations toward versus autonomy with children: Reflections on intrinsic motivation and perceived competence / E. L. Deci // J. Educ. Psychol. – 1981. – V. 73. – P. 642 – 650.

591. Deci E. L. Self-determinatiom in a work organization / E. L. Deci, J. P. Connell, R. M. Ryan // J. Applied Psychol. – 1989. – V. 74. – № 4. – P. 580 – 590.

592. Deci E .L. Characteristics of the rewarder and intrinsic motivation of the rewardee / E. L. Deci, J. Neziek, L. Sheinman //J. Pers. Soc. Psychol. – 1981. – V. 7. – P. 79– 83.

© ISE NAES

593. Deci E.L., Ryan R.M. Overview of self-determination theory: an organismic dialectical perspective // Handbook of self-determination research / E. L. Deci, R.M. Ryan. – Rochester, NY, 2002 (a). – P. 3–33.

594. Deci E.L., Ryan R.M. A motivational approach to self: integration in personality // Nebraska symposium on motivation. E. L. Deci, R.M. Ryan. – Lincoln, Nb; L., 1991. – V. 38. – P. 237–288.

595. Deci E. L. Facilitating optimal motivation and psychological well–being across life's domains / E. L. Deci, R. M. Ryan // Canadian Psychology, 2008 a. – V. 49. – P. 14–23.

596. Deci E. L. Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development and health / E. L. Deci, R. M. Ryan // Canadian Psychology. – 2008 (b). – V. 49. – P. 182–185.

597. Deci E. L. Need satisfaction, motivation, and well-being in the work organizations of a former Eastern Bloc country / E. L. Deci, R. M. Ryan, M. Gagner, D. R. Leone, J. Usunov, B. P. Kornazheva // Personality and Social Psychology Bulletin. – 2001. – V. 27. – P. 930–942.

598. Denckla M. B. A theory and model of executive function. A neuropsychological perspective / M. B. Denckla // In: Lyon Y.R.: Attention, memory and executive function. Baltimore : Paul H., 1996. – P. 263 – 278.

599. Denny D. R A development stady of free classification in children / D. R. Denny // Child Development. – 1972. – 43. – P. 221 – 232.

600. Denny D. R Modeling and dieting effects upon conseptual strategies / D. R. Denny // Child Development/. – 1972. – 43 (2). – P. 810 – 823.

601. Denny D. R Modelling effects upon conceptual style and cognitive tempo / D. R. Denny // Child Development. – 1972. – 43 (1). – P. 105 – 119.

602. Diener C. I. An analysis of learned helplessness: Cognitions changes in performance, strategy, and achievement cognitions following failure / C. I. Diener, C. S. Dweck // Journal of Personality and Social Psychology. – 1978. – Vol. 3. – P. 36–43.

603. Dorner P. Self–reflection and problem–solving / P. Dorner // Human and

© ISE NAES

artificial intelligence. – Berlin, 1978. – P. 101–107.

604. Duckworth A. L. Grit: Perseverance and passion for long-term goals / A. L. Duckworth, C. Peterson, M. D. Matthews, D. R. Kelly // Personality Processes and Individual Differences. – 2007. – V. 92, 6. – P. 1087–1101.

605. Duckworth A. L. What No child left behind leaves behind: the roles of IQ and self-control in predicting standardized achievement test scores and report card grades / A. L. Duckworth, P. D. Quinn, E. Tsykayama // Journal of Educational Psychology. – 2011. – V. 1. – P. 1–13.

606. Egeland B. Trainig impulsive children in the use of more effecient scanning techniques / B. Egeland // Child Development. – 1974. – 45. – P. 165 – 171.

607. Eisenberg N. The Relations of Children's Dispositional Prosocial Behavior to Emotionality, Regulation, and Ocial Functioning / Nancy Eisenberg // University of Nebraska, Lincoln, 1996. – 129 p.

608. Eisenberg N. The relations of emotionality and regulation to children's anger-related reactions / N. Eisenberg, R. Fabes., M. Nyman, J. Bernzweig, A. Pinuelas // Child Development. – 1994. – 65, P. 109–128.

609. Ekman P. Cross-cultural stadies of facial expression / Ekman P., Friessen W. // Darvin and facial expression: A century of research in review. – New – York: Academic Press, 1973, P. 169 – 222.

610. Ekman P. Expression and nature of emotion / P. Ekman // Approaches to emotions [ed. K. S. Scherer, P. Ekman]. – Hillsdale, New – York: Erlbaum, 1984. – P. 319–343.

611. Ekman P. Measuring facial movement with the Facial Coding System / P. Ekman // Emotin in the human fact. (2–d ed.). – Cambridge University Press, 1982. – P. 178–211.

612. Ekman P., Friesen W. Unmasking the fase / P. Ekman, W. Friesen. – New – Jersey: Prentice-hall, 1975, – 343 p.

613. Elliot A. J. A conceptual history of the achievement goal construct // A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.) // Handbook of competence and motivation/ –

© ISE NAES

New York: Guilford Press, 2005. – P. 52–72.

614. Elliot A. J. Approach and avoidance motivation and achievement goals / A. J. Elliot // Educational Psychologist, 1999. – V. 34. – P. 169–189.

615. Elliot A.J. Performance–approach goals: Good or bad forms of regulation? / A. J. Elliot, A. C. Moller // International Journal of Educational Research. – 2003. – V. 39. – P. 339–356.

616. Eysenk M.W. Cognitive psychology: A student's Handbook / M. W. Eysenk., M. T. Keane. Hillsdale: Erlbaum, 1993. – 557 p.

617. Feldman C. F. The Development of adaptive intelligence / S. F. Feldman. – San Francisco: Jossey – Bass, 1974. – 490 p.

618. Feldman S. S. Children's understading of negation as a logical operation / S. S. Feldman // Genetic Psychology Monographs. – 1972, 85. – P. 3 – 50.

619. Fleishman E. A. On the relation between abilities, learning and human perfomance. // Amer. Psychol., 1972, vol. 11. – P.1017 –1032.

620. Frijda N. Recognition of emotion. Advances in Jora / N. Frijda // Exp. Soc. Psychol. New – York, 1969/ – Vol. 4. – P .167 – 223.

621. Gagn M. The role of autonomy support and autonomy orientation in prosocial behavior engagement / M. Gagn // Motivation and Emotion. – 2003. – V. 27. – P. 199–223.

622. Gottfried A. E. Effects of instructions and stimulus representation on selective learning in children / A. E. Gottfried //Developmental Psychology. – 1976. – 12 (2). – P.140– 146.

623. Gottfried A. E. Continuity of academic intrinsic motivation from childhood through late adolescence: A Longitudinal study / A. E. Gottfried, J. S. Fleming, A. W. Gottfried // Journal of Educational psychology – 2001. – V. 93. – P. 3–13.

624. Gottfried A. E. Multivariate latent change modeling of developmental decline in academic intrinsic math motivation and achievement: Childhood through adolescence / A. E. Gottfried, G. A. Marcoulides, A. W. Gottfried, P. Oliver, D.Guerin // International Journal of Behavioral Development – 2007. – V. 31. – P.

© ISEI NAES

317–327.

625. Grant H. Clarifying achievement goals and their impact / H. Grant, C. S. Dweck // Journal of Personality and Social Psychology. – 2003. – V. 85. – P. 541–553.

626. Grolnick W .S. Patent style associated with children's self–regulation and competence in school /W. S. Grolnick, R. M. Ryan // J. Educ. Psychol. – 1989. – V. 81. – P. 143– 154.

627. Hackman J.R. Development of the job diagnostic survey / J. R. Hackman, G. R. Oldman G.R. // J. Applied Psychol. – 1975. – V. 60. – P. 159 – 170.

628. Harackiewicz J. M. Short-term and longterm consequences of achievement goals: Predicting interest and performance over time / J. M. Harackiewicz, K. E. Barron, J. M. Tauer, S. M Carter, A. J. Elliot // Journal of Educational Psychology. – 2000. – V. 92. – P. 316–330.

629. Harter S. A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components / S. Harter // Devel. Psychol. – 1981. – V. 17. – P. 300 – 312.

630. Herman K. C.. Academic incompetence in first grade as a risk factor for depressive cognitions and symptoms in middle school / K. C. Herman, S.F/ Lambert, W. M. Reinke, N. S. Ialongo // Journal of Counseling Psychology. – 2008. – V. 55. – P. 400–410.

631. Higgins E. T. Beyond pleasure and pain / E. T. Higgins // American Psychologist. – 1997. – V. 52. – P. 1280–1300.

632. Holt R. R. On the interpersonal and intrapersonal consequences of expressing or not expressing anger // R. R. Holt // Journal of Consulting and Clinical Psychology. – 1970. – 35. – Vol. 3. – P. 8 – 12.

633. Hull C. L. Principles of Behavior / C. L. Hull. – NY: Appleton–Century–Crofts, 1943. – 382 p.

634. Hulleman C. S. A Metaanalytic review of achievement goal measures: Different labels for the same constructs or different constructs with similar labels? /

© LSE NAES

C. S. Hulleman, S. M. Schrager, S. M. Bodmann, J. M. Harackiewicz // Psychological Bulletin. – 2010. – V. 136. – P. 422–449.

635. Jacobs A. M. Literacy, Cognitive Psychology A. M. Jacobs // International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences. – 2001. – P. 8971–8975

636. Jie He. Anger and Approach Motivation in Infancy: Relations to Early Childhood Inhibitory Control and Behavior Problems / Jie He, K. A. Degnan, J. M. McDermott, H. A. Henderson // International Society on Infant Studies (ISIS) – 2010. – P. 246–269.

637. Fabes, R., Eisenberg, N. Young children's coping with interpersonal anger / R. Fabes, N. Eisenberg // Child Development. – 1992, V.63. – P.116–128.

638. Kagan J., Kogan N. Individual variation in cognitive processes / J. Kagan, N. ., Kogan // Carmichael' s manual of Child Psychology (3 ed.). – N.Y. Willey and Sons, 1979. – 6005 p.

639. Kagan J. Psychological significance of styles of conceptualization / J. Kagan, H. Moss, I. Sigel [Wrightand J., Kagan J. (Eds.)] Basic cognitive processes in children // Monographs of Social Resultates Child Development. – 1963, – 28. – V. 2. – (86). – P.73 –112.

640. Kaplan A. The contribution and prospects of goal orientation theory / A. Kaplan, M. L. Maehr // Educational Psychology Review. – 2007. – V. 19. – P. 141–187.

641. Kelly G. A. The psychology of personal constructs / G. A. Kelly // A theory of personality. London: Routledge, 1991. – V. 1. – (Original work published 1955).

642. Kenney-Benson G.A. Sex differences in math performance: The role of children's approach to schoolwork / G. A. Kenney-Benson, E. M. Pomerantz, A. M. Ryan, H. Patrick // Developmental Psychology. – 2006. – V. 42. – P. 11–26.

643. Kopp C. B. Antecedents of self-Regulation a developmental perspective / C. B. Kopp // Developmental Psychology. – 1982. –V. 18. – № 2. – P. 199 – 214.

644. Kuhl J. A functional–design approach to motivation and self–

© ІСНІ НАЕС

regulation; The dynamics of personality systems interactions / J. Kuhn // Handbook of self-regulation [M. Boeckaerts, P.R. Pintrich, M. Zeidner (Eds.)]. – San Diego (CA) : Academic, 2000. – P. 111–169.

645. Kuhl J. Motivation, Konflikt und Handlungskontrolle / J. Kuhn. – Berlin – Heidelberg – New York – Tokyo : Springer–Verlag, 1983. – 354 p.

646. Kuhn D. Relation of two Piagetian stage transition to IQ. / D. Kuhn // Developmental Psychology. – 1976. – V. 12 (2). P – 157–161.

647. Lewis M. The relation of ANS and HPA activation to infant anger and sadness response to goal blockage / M. Lewis, D. S. Ramsay, M. V. Sullivan // Developmental Psychology. – 2006. – 48. – P – 397–405.

648. Locke E. A. Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey / E. A. Locke, G. P. Latham // American Psychologist. – 2002. V. 57. – P. 705–717.

649. Martel M. M.. Childhood and adolescent resiliency, regulation, and executive func-tioning in relation to adolescent problems and competence in a high-risk sample / M. M. Martel, J. T. Nigg, M. M. Wong, H. E. Fitzgerald J. M. Jester, L. I. Puttler, R. A. Zucker // Development and Psychopathology. – 2007.–№ 19 – P. 541–563.

650. Martin A. J. Motivation and Academic Resilience: Developing a Model for Student Enhancement / A. J. Martin // Australian Journal of Education. – 2002. V. 46 (1). – P. 34–49.

651. Martinez R. Explanatory style as a predictor of college performance in students with physical disabilities / R. Martinez, K. W. Sewell // Journal of Rehabilitation. – 2000. V. 1. – P. 30–36.

652. McClelland, David C., The Achievement Motive/ D. C. McClelland, J. Atkinson, R. Clarke, E. Lowell. –. New York : Appleton-Century-Crofts, 1953.

653. Miller G. A. An analysis of perceptual confusions among some English consonants / G. A. Miller, P. E. Nicely // J. Acoust. Soc. Amer. – 1955, V. 27. – P. 338–352.

654. Moyanahan E. Relation between identity conservation and equivalence

© LSE NAES

conservation within four conceptual domains /E. Moyanahan, J. Glick // Development Psychology. – 1972. – V. 6 (2). – P.247 – 251.

655. Murray H. A. Toward a classification of interactions / H. A. Murray [T. Parsons and E.A.Shils (Eds.)]. // Toward a general theory of action. – Cambridge, Mass. : Harvard Univer. Press, 1951. – P. 434–464.

656. Neisser U. The Rising Curve: Long-Term Gains in IQ and Related Measures / U. Neisser. – American Psychological Association, 1998. – 415 p.

657. Neisser U. Memory observed: Remembering in natural contexts / U. Neisser, I. E. Hyman. – New York : Worth Publishers, 2000. – P. 105–108.

658. Nisbett R. E. Intelligence. New findings and theoretical developments / R. E. Nisbett, J. Aronson, C. Blai, W. Dickens, J. Flynn, D. F. Halpern E. Turkheimer // American psychologist. – 2012. – V. 67, 2. – P. 130–159.

659. Norwich, B. Handbook of competence and motivation / B. Norwich. – NY : Guilford press. British Journal of Educational Psychology, 2005. – 744 p.

660. Paivio A Mental representations: a dual coding approach / A. Paivio. – Oxford. – England: Oxford University Press, 1986. – 322 p.

661. Pajares F. Self-beliefs and school success: Self-efficacy, selfconcept and school achievement / F. Pajare, D. Schunk [In R. Riding & S. Rayner (Eds.)]. – Perception. London: Ablex Publishing, 2001. – P. 239–266.

662. Pekrun R. Achievement goals and discrete achievement emotions / R. Pekrun, A. J. Elliot, M. A. Maier // Journal of Educational Psychology. – 2006. – V. 98. – P. 583–597.

663. Phillips J. M. Role of goal orientation, ability, need for achievement, and locus of control in the self-efficacy and goal-setting process / J. M. Phillips , S. M. Gully // Journal of Applied Psychology.– 1997. – V. 82. – P. 792–802.

664. Piaget J. Recherches sur l'abstraction reflechissantes / Piaget J. – Paris: PUF, 1977. – V. – I, II. – 326 p.

665. Pintrich P. R. The role of goal orientation in self-regulated learning / P. R. Pintrich [In M. Boekaerts, P.R. Pintrich, & M. Zeidner, (Eds.)] // Handbook of self-regulation: Theory, research, and applications. – San Diego, CA : Academic

© ІСНЕ НАПН

Press, 2000. – P. 451–502.

666. Poropat A. A meta-analysis of the Five–factor model of personality and academic performance / A. Poropat // Psychological Bulletin. – 2009. – V. 135. – P. 322–338.

667. Rappoport D. Emotions and memory / D. Rappoport. – N.Y., Sciens Editions, 1961. – 366 p.

668. Rappoport D. On the psychoanalytic theory of affects / D. Rappoport // Interaetional Journal of Psychoanalysis – 1953. –V. 34.– P. 117–198.

669. Raviv A., Bar-Tal D., Ayalon H. Perception of giving and receiving help by group members. / A. Raviv, D. Bar-Tal, H. Ayalon // Representative Research in Social Psychology. – 1980. – №11. – P. 140–151.

670. Rivera di J. Emotions and Social Relationships / di J. Rivera, K. Grinkins // Motivation and Emotion. – NY: P.J.D.P. – 1986. – vol. 10. – P. 351 – 369.

671. Rotter J. B. Generalized expectancies of internal versus external control of reinforcements / J. B. Rotter // Psychological Monographs. – 1966. – 80 (whole no. 609).

672. Rothbart, M. K., Ahadi, S. A. Temperament and social behavior in childhood / M.K.Rothbart, S.A. Ahadi //Merrill-Palmer Quarterly. – 1994. – V. 40. – P. 21–39.

673. Ryan R. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being / R. Ryan, E. Deci // American Psychologist. – 2000. – V. 55. – P. 68–78.

674. Ryan R. M. Undermining quality teaching and learning: A self-determination theory perspective on high-stakes testing / R. M. Ryan, N. Weinstein // Theory and Research in Education. – 2009. – V. 7. – P. 224–233.

675. Ryan R. M. Motivation and autonomy in counseling, psychotherapy and behavior change: A look at theory and practice / R. M. Ryan, M. F. Lynch, M. Vansteenkiste, E. L. Deci, // Counseling Psychologist. – 2011. – V. 39. – P. 193–260.

© ІСНЕ НАПН

676. Schacter S. Cognitive, social and psychological determinations of emotional states / S. Schacter, J. F. Singer // Psychological Rewiew. – 1962. – V. 69 (5). – P. 379 –384.

677. Schunk D. H. Self-efficacy and adolescents' motivation / D. H. Schunk, S. D. Miller [F. Pajares & T. Urdan (Eds.)]. – Academic motivation of adolescents. Greenwich, CT : Information Age, 2002. – P. 29–52.

678. Shantz, G. V. Social cognition. Handbook of child psychology / G. V. Shantz // Cognitive development. – N.Y.: Wiley, 1983. – V. 3. – P. 495–555.

679. Sheppard J. L. Conservation of part and whole in the acquisition of class inclusion / J. L. Sheppard // Child Development. – 1973. – 44. –P. 380 – 383.

680. Shlossberg H. The desciptions of facial expression in tearms of two dimensins / H. Shlossberg // Journal of Experimental psychology. – 1952. – Vol. 44. – P. 229 –234.

681. Shostrom E. L. An Inventory for the Measurement of Self–Actualization / E. L. Shostrom // Educational and Psychological Measurement. – 1964. – V. 24. – № 2. – P. 207–218.

682. Shostrom E. L. Validation of the Personal Orientation Dimensions: an Inventory for the Dimensions of Actualizing / E. L. Shostrom, R. R. Knapp, L. Knapp // Educational and Psychological Measurement. – 1976. – V. 36. – № 2. – P. 491–494.

683. Siegler R. S., Liebert D.E., Liebert R.M. Inhelder and Piaget s pendulum problem, teaching preadolescents to act as scientists / R. S. Siegler, D. E. Liebert, R. M. Liebert – Development Psychology. – 1973, 9 (1). – P. 131 –144.

684. Simon A. The relation between the ability to derive concept from various visual figures and chronological age in primery school children / A. Simon, L. O. Ward // Journal of Genetic Psychology. – 1975. – 126. – P. 27 – 40.

685. Simpkins S. D. Math and science motivation: A longitudinal examination of the links between choices and beliefs / S. D. Simpkins, P. E. Davis-Kean, J. S. Eccles // Developmental Psychology. – 2006. – V. 42(1). – P. 70–83.

686. Skinner B. F. The Design of Experimental Communities / B. F. Skinner

© ISE NAES

// International Encyclopedia of the Social Sciences. – New York: Macmillan, 1968. – V. 16. – P. 271-275.

687. Skinner B. F. (1987). Whatever happened to psychology as the science of behavior / B. F. Skinner. – Amerii Psychologist. – 1897. – 42. – P. 780–786.

688. Skinner B. F. Teaching Machines / B. F. Skinner // Science New Series, 1958. – V. 128. – P. 969–977.

689. Tangney J. P. High self-control predicts good adjustment, less pathology, better grades, and interpersonal success / J. P. Tangney, R. F. Baumeister, A. L. Boone // Journal of Personality. 2004; – Urdan T. The goals behind performance goals / T. Urdan, M. Mestas // Journal of Educational Psychology, 2006. V. 98. – P. 354 –365.72(2). – P. 271–322.

690. Tolman E. C. A Behavioristic Account of the Emotions (англ.) / E. C. Tolman // Psychological Review. – 1923. – Vol. 30, no. 3. – P. 217– 227.

691. Torrance E. P. Torrance Tests of Creative Thinking / E. P. Torrance. — Scholastic Testing Service, Inc., 1974. – 156 p.

692. Tuckman B. Developmental Sequence in Small Groups / B. Tuckman. – Group Facilitation: A Research and Applications Journal. – 2015. – P. 71–72. Retrieved 2.

693. Twentymdn C. T. Behavioral training of social skills in shy males / C. T. Twentymdn, R. M McFall // Journal Consulting and Clinical Psychology. – 1975. – 43. – P. 384–395.

694. Vancouver J. B. When self–efficacy negatively relates to motivation and performance in a learning context / J. B. Vancouver, L. N. Kendall // Journal of Applied Psychology. – 2006. – V. 91. – P. 1146–1153.

695. Vansteenkiste M. Intrinsic versus extrinsic goal contents in selfdetermination theory: Another look at the quality of academic motivation / M. Vansteenkiste, W. Lens, E. L. Deci // Educational Psychologist. – 2006. – V. 41. – P. 19–31.

696. Vohs K.D. Handbook of Self-Regulation: Research, Theory, and Applications / K. D. Vohs, R. F. Baumeister. – The Guilford Press, 2010. – 609 p.

© ГОЕ МАЕС

697. Relations among personal agency, motivation, and school adjustment in early adolescence / T. A. Walls, T. D. Little // Journal of Educational Psychology. – 2005. – V. 97. – N 1. – P. 23–31.

698. Watson J., Rayner R. Conditioned emotional reactions / J. Watson, R. Rayner // Journal of Experimental Psychology. – 1920. – № 3. – P. 1–14.

699. Warren M. 2004. Cognitive psychology and anxiety / M. Warren // Psychiatry. – Volume 3. – Issue 4. – P. 6–10.

700. Wegge J. Motivation, information processing and performance: Effects of goal settings of basic cognitive processes / J. Wegge // Trends and Prospects in Motivational Research [A. Efklides, J. Kuhl, R.M. Sorrentino (Ed.)]. – Dordrecht, Boston, London : Kluwer Academic Press, 2001. – P. 269–296.

701. Wigfield A. Klauda S. The role of achievement values in the regulation of achievement behaviors / A. Wigfield, L. W. Hoa, K. S. Lutz. [D. H. Schunk, B. J. Zimmerman (Ed.)] // Motivation and selfregulated learning. Theory, research and applications. – NY : Lawrence Erlbaum Asssociates, 2008. – P. 169–97.

702. Williams C. The elimination of tantrum behavior by extinction procedures. / C. Williams // Journal Abnormal and Social Psychology, 1959. V. 59 –P. 269–234.

703. Williams G. C. Extrinsic life goals and health risk behaviors in adolescents / G. C. Williams, E. M. Cox, V. Hedberg, E. L., Deci // Journal of Applied Social Psychology. – 2000. – V. 30. – P. 1756–1771.

704. Wolcott H. F. Cognitive development of primitive peoples / H. F. Wolcott // Phi Delta Kapha. – 1972. – V. 53. – P. 449–450.

705. Wolters C. Advancing achievement goal theory: Using goalstructure and goal orientation to predictstudents' motivation, cognition, and achievement / C. Wolters // Journal of Educational Psychology. – 2004. – V. 96. – P. 236–250.

706. Ziegler A. Addresses of performance goals / A. Ziegler, M. Dresel, H. Stoeger // Journal of Educational Psychology. – 2008. – V. 100, 3. – P. 643–654.

707. Zimmerman B. J. Investigating self-regulation and motivation: historical background, methodological developments, and future prospects / B. J. Zimmerman

© ISE NAES

// American Educational Research Journal. – 2008. – V. 45, 1. – P. 166–183.

708. Zimmerman B. J. Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives / B. J. Zimmerman, D. H. Schunk D. [2nd ed.]. – Mahwah, NJ : Erlbaum, 2001.– 421 p.

709. Zimmerman B. Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn / B. Zimmerman // Contemporary Educational Psychology. – 2000. – №25, P. 82–91.

© ISE NAES

ДОДАТОК 1.

Методика визначення навчальної мотивації М.В.Матюхіної.

Тестовий матеріал.

1. Розумію, що учень повинен добре навчатися.
2. Прагну швидко і точно виконувати вимоги учителя.
3. Розумію свою відповідальність за власне навчання перед класом.
4. Хочу закінчити школу і навчатися далі.
5. Розумію, що знання мені потрібні для майбутнього.
6. Більше всього в навчанні люблю шкільні перерви.
7. Хочу отримувати хороші оцінки.
8. Хочу мати схвалення від учителя і батьків.
9. Хочу, щоб товариші завжди грали зі мною на перервах.
10. Хочу бути кращим учнем в класі.
11. Хочу, щоб мої відповіді на уроці були завжди кращі за відповіді інших.
12. Ходжу до школи, щоб поспілкуватися з товаришами.
13. Хочу, щоб уроки були у вигляді гри.
14. Хочу, щоб не лаяли батьки і учителі.
15. Не хочу отримувати погані оцінки на уроках.
16. Подобається дізнаватися на уроці про слово і число.
17. Люблю дізнаватися щось нове.
18. Подобається, коли учитель розповідає цікаве.
19. Люблю розв’язувати задачі різними способами.
20. Люблю думати, міркувати на уроках.
21. Люблю виконувати складні завдання, долати труднощі.

ДОДАТОК 2.

Методика оцінки рівня шкільної мотивації Н Лускановоі.

Анкета оцінки рівня навчальної мотивації молодших школярів

1. Тобі подобається у школі?

а) подобається

© ІСЕ НАПН

б) не дуже

в) не подобається

2. Вранці, коли ти прокидаєшся, ти завжди з радістю йдеш до школи чи тобі частіше хочеться залишитися вдома?

а) йду з радістю

б) буває по-різному частіше хочеться залишитися вдома

в) частіше хочеться залишитися вдома

3. Якби учитель сказав, що завтра в школу не обов'язково приходити всім учням, бажаючі можуть залишитися вдома, ти пішов би до школи чи залишився б вдома?

а) пішов би до школи

б) не знаю

в) залишився б вдома

4. Тобі подобається, коли у вас відміняють які-небудь уроки?

а) не подобається

б) інколи подобається, інколи ні

в) подобається

5. Ти хотів би, щоб тобі не задавали домашніх завдань?

а) не хотів би

б) не знаю

в) хотів би

6. Ти хотів би, щоб в школі залишилися одні шкільні перерви?

а) не хотів би

б) не знаю

в) хотів би

7. Ти часто розповідаєш про школу батькам?

а) часто

б) рідко

в) не розповідаю

8. Ти хотів би, щоб у тебе був невимогливий вчитель?

© ISE NAES

а) не хотів би

б) точно не знаю

в) хотів би

9. У тебе в класі багато друзів?

*а)*багато

б) мало

в) немає друзів

10. Тобі подобаються твої однокласники?

а) подобаються

б) не дуже

в) не подобаються

© ISE-NAES

ДОДАТОК 3.

Результати методики оцінки рівня шкільної мотивації Н Лускановой.

Вибір учнів із ЗПР.

№ запитання	Варіант *а)*, к-ть учнів	Варіант *б)*, к-ть учнів	Варіант *в)*, к-ть учнів
1	57	10	0
2	27	25	0
3	7	60	0
4	67	0	0
5	7	10	50
6	3	10	54
7	57	10	0
8	0	10	57
9	45	22	0
10	22	35	20

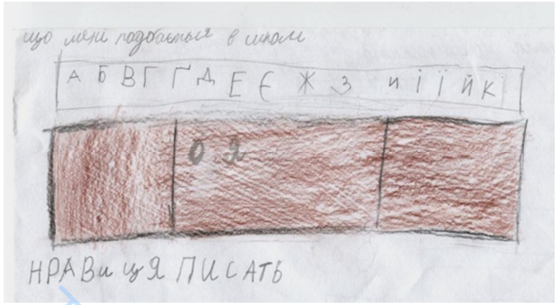
Вибір учнів з НР.

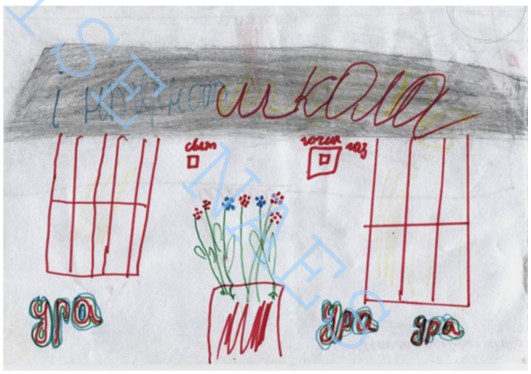
№ запитання	Варіант *а)*, к-ть учнів	Варіант *б)*, к-ть учнів	Варіант *в)*, к-ть учнів
1	61	2	0
2	42	12	9
3	29	15	19
4	25	22	16
5	30	21	12

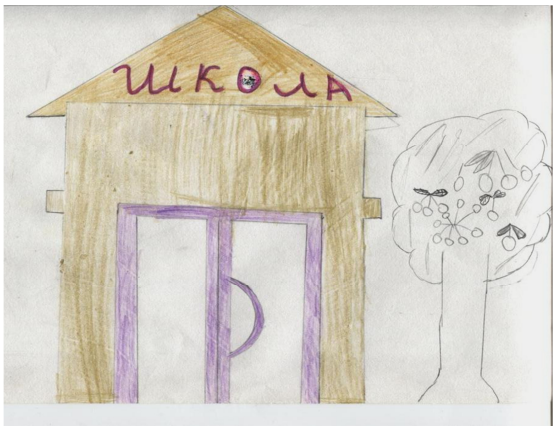
6	49	4	10
7	61	2	0
8	22	29	12
9	63	0	0
10	52	11	0

ДОДАТОК 4.

Малюнки на тему «Що мені подобається в школі». Виконали молодші школярі з НР.

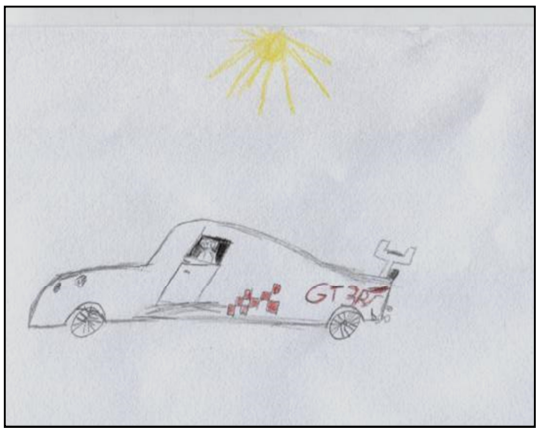


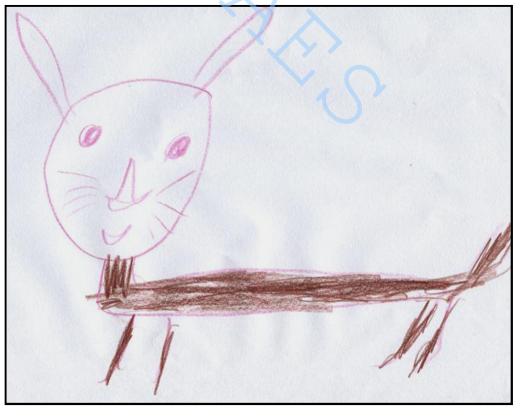




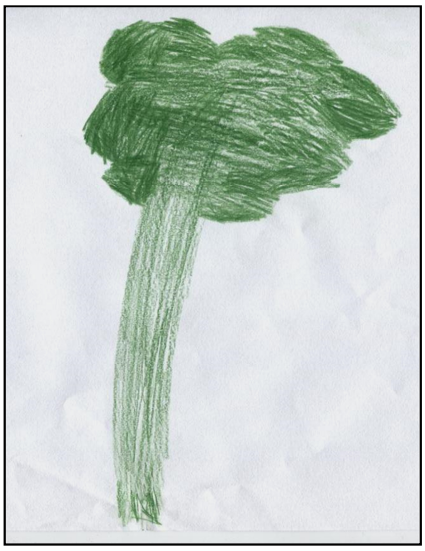
ДОДАТОК 5.

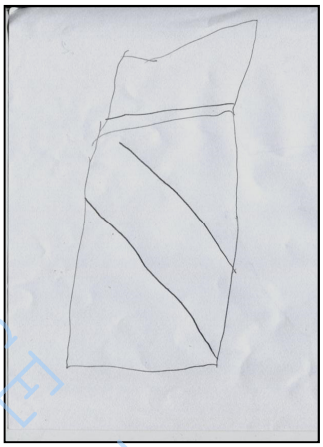
Малюнки на тему «Що мені подобається в школі». Виконали молодші школярі із ЗПР.

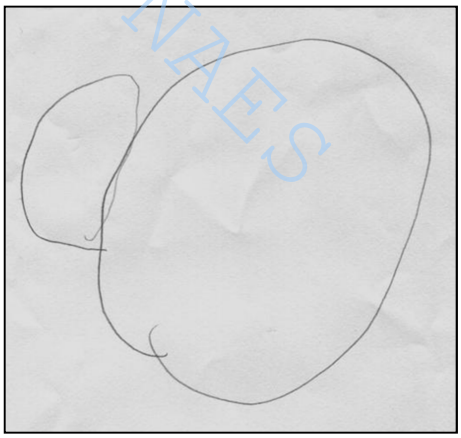




© ESENAES







© ISE NAES

ДОДАТОК 6.

Вивчення спрямованості мотивації.

Бланк методики.

П.І.П._____ Класс_____

Інструкція. Прочитайте кожне висловлювання і висловіть своє ставлення, проставивши навпроти номера висловлювання свою відповідь, використовуючи для цього наступні позначення:

вірно – (+ +);

мабуть, вірно – (+);

мабуть, невірно – (–);

невірно – (– –).

1. Навчання в школі дасть мені можливість набути нових знань.

2. Мені цікаво навчатися в школі, і я хочу знати якомога більше.

3. Мені достатньо тих знань, які я отримую на уроках у школі.

4. Навчальні завдання мені нецікаві, я їх виконую, бо цього вимагає вчитель.

5. Труднощі, що виникають при вивченні шкільних предметів, роблять їх для мене ще більш захоплюючими.

6. При вивченні нової теми, крім того матеріалу, що поданий у підручнику, самостійно читаю додаткову літературу.

7. Вважаю, що важкі теоретичні питання можна було б не вивчати в школі.

8. Якщо щось не виходить під час розв’язання завдань, намагаюся розібратися у новому матеріалі і дійти до суті.

9. На заняттях у школі в мене часто буває такий стан, коли «зовсім не хочеться вчитися».

10. Активно працюю і виконую завдання лише при допомозі вчителя.

11. Новий матеріал, який засвоїв у школі, з цікавістю обговорюю у на перервах зі своїми однокласниками (друзями).

12. Намагаюся самостійно виконувати завдання, не люблю, коли мені підказують і допомагають.

13. По можливості намагаюся списати у товаришів або прошу когось виконати завдання за мене.

© ІСЕД МАЕС

14. Вважаю, що всі знання є цінними і по можливості потрібно знати якомога більше.

15. Отримати гарну оцінку для мене важливіше, ніж вивчити новий матеріал.

16. Якщо я погано підготовлений до уроку, то особливо не засмучуюсь і не хвилююся.

17. Мої інтереси та уподобання у вільний час пов'язані з деякими шкільними предметами.

18. Багато шкільних предметів для мене складні, тому доводиться змушувати себе виконувати навчальні завдання.

19. Якщо через хворобу (або інших причин) я пропускаю уроки в школі, то мене це засмучує.

20. Якби було можна, то я видалив би багато предметів з розкладу.

Ключ.

«+»: 1, 2, 5, 6, 8, 11, 12, 14, 19.

«–»: 3, 4, 7, 9, 10, 13, 15, 18, 20.

© ІСЕ НАЕС

ДОДАТОК 7.

Визначення особливостей навчальної мотивації (результативна мотиваційна тенденція, постановка мети, намір, ініціація дії, вибір дії).

1. Побудуй будиночок із паличок. Перебудуй його так, щоб він дивився в іншу сторону.

2. Опиши геометричну фігуру своєму партнеру, так, щоб він за цим описом зобразив її практично.

3. Завдання за зразком.

1. Переставб букви, щоб вийшло інше слово.

Сокіл – (лісок)

Кури –

Дошка –

Спина –

4. Розкодуй слова: р1а; пі2л; при5; мі100к; 100ляр; г1а. Запиши отримане слово.

Творчі завдання.

1. «Одиниці вимірювання часу».

Скільки місяців у році містять 30 днів?

Скільки місяців у році містять 31 день?

Що більше 1/4 чи 1/3 години? На скільки хвилин більше?

Яку частину року становлять літні канікули?

Закінч речення: зараз … рік і у лютому цього року … днів.

Скільки місяців триває зима і, яку це становить частину від року?

Скільки місяців триває рік і, яку частину від року становить останній місяць року?

Назви четвертий місяць року і скільки у ньому днів?

Яка пора року найкоротша і скільки місяців вона триває?

Назви п’ять днів тижня не користуючись назвами днів тижня.

Яку частину від тижня становлять робочі дні?

Яку частину від тижня становлять вихідні дні?

2. Як називається одиниця довжини у 10 см?

У скільки разів найбільша одиниця вимірювання довжини більша від найменшої?

Якою спільною назвою можна об’єднати слова: дециметр, сантиметр, кілометр, міліметр?

Яка бочка легша: повна чи порожня?

Хто легший: півень чи гусак, якщо їх маси одинакові?

Що важче: один л води чи один кг води?

3. Творчі задачі.

1) На дошці записані приклади з іменованими числами у довільному порядку (18 км + 21 км; 42 км + 43 км; 44км -22 км; 26 км – 15 км; 56 км – 34 км). На старті літачок. Діти повинні обчислити приклади, а потім стрілочками

© ТСН МАЄ

прокласти маршрут, починаючи з найменшої відповіді до найбільшої і навпаки.

2) Учням потрібно посадити один ряд яблунь. Довжина цього ряду 30 м, відстань між яблунями 3 м. Скільки треба приготувати саджанців для посадки?

3) Братові 7 років, а сестрі 5 років. Скільки років виповниться сестрі, коли брату стане 10 років?

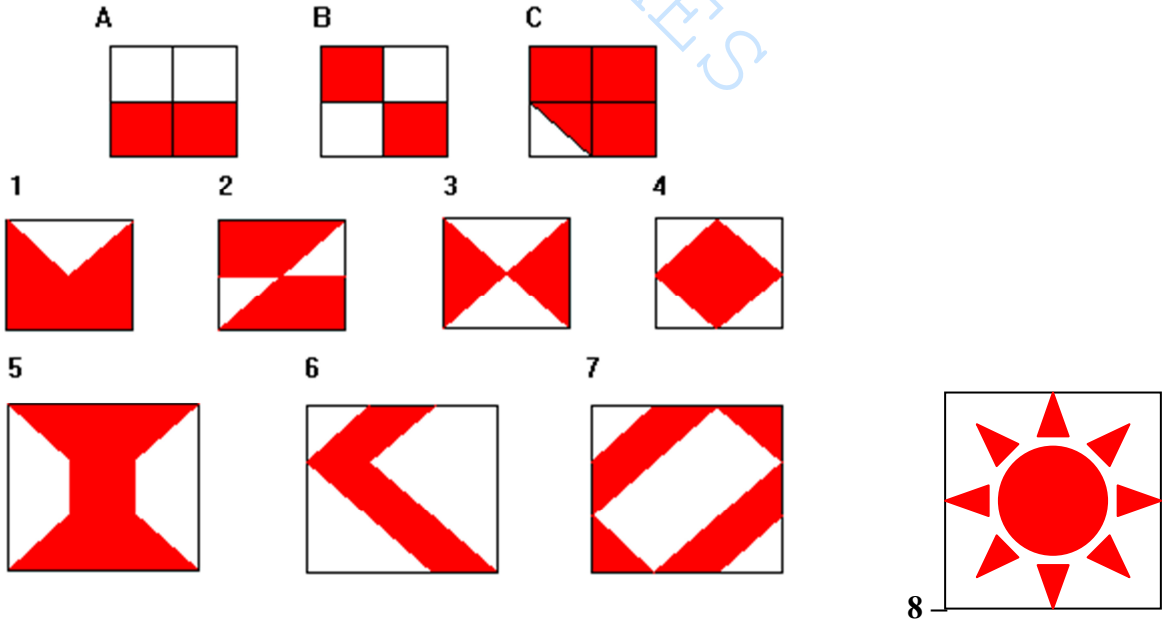
4) Задача з неповних фігур. Дітям видавали два аркуша білого паперу, кожен з яких розділений на 2 частини. На першому аркуші символічно зображено пів яблука і дерево без крони, на другому аркуші – квадрат і два кола. Учнів просили доповнити малюнки першого аркуша так, щоб вийшло ціле зображення, а на другому – доповнити малюнки будь-якими фігурами чи лінями, щоб вийшла інша фігура, предмет.

© ISE NAES

ДОДАТОК 8.

(операційний блок саморегуляції)

Кубики Коса.



ДОДАТОК 9.

Тест на визначення рівня розвитку довільної регуляції діяльності.

Зразки завдання:

1) квадрат, +, коло; квадрат, – коло; квадрат, + коло

2) +, –, коло, квадрат, трикутник; +, –, коло, квадрат, трикутник

3) +, коло, –, квадрат; +, коло, квадрат; +, коло, –, квадрат;…

ДОДАТОК 10.

Питальник О.К.Осницького.

11 блоків висловлювань, відповіді: «Так», «Ні»

1. Цілепокладання.

Здатний братися за справу без нагадувань.

Планую і організовую свою роботу.

Спроможний виконати доручену справу.

Потрібно нагадувати про потребу завершити справу.

Свою роботу мало організовую і не планую.

Часто не виконую завдань тому, що відволікаюся на інше.

2. Моделювання умов.

Добре аналізую умови завдання.

Враховую можливі труднощі.

Вмію виділяти головний і другорядні етапи роботи.

Погано аналізую умови.

Не враховую можливих труднощів.

Не вмію виділяти головний і другорядні етапи роботи.

3. Програмування дій.

Найчастіше обираю правильний спосіб розв’язання завдання.

Правильно планую свою роботу.

Прагну розв’язувати завдання різними способами.

Для розв’язання завдання обираю перший спосіб, який підходить під його розв’язування.

Не вмію планувати роботу.

Не намагаються розв’язувати завдання різними способами.

4. Самооцінка.

© ISE NAES

Аналізую свої помилки та невдачі.

Звіряю отриманий результат з відповіддю у підручнику.

Прагну дістати правильний результат будь-яким чином.

Вважаю, що робота виконана правильно і без перевірки.

Намагаюся правильно оцінити роботу.

Прагну швидше закінчити роботу, задовольняє будь-який результат.

5. Корекція результатів і способу дій.

Швидко відшукую новий спосіб розв'язання завдання.

Негайно виправляю помилки.

Не повторюю попередніх помилок.

Віддаю перевагу знайомому способу виконання завдання над новими.

Рідко шукаю помилки в роботі та їх виправляю.

Часто повторюю одні й ті самі помилки.

6. Забезпеченість регуляції в цілому.

Обмірковую виконання своєї роботи.

Добре справляюся з важкими завданнями.

Справляюся із завданнями без сторонньої допомоги.

Часто виконую роботу імпульсивно, не думаючи.

Зі складними завданнями справляюся погано.

Мені складно без нагадувань і допомоги впоратись із завданням.

7. Деталізація регуляції дій.

Обмірковую все до деталей.

Помиляюся часто через те, що не розумію змісту завдання в цілому, хоч і продумав усі деталі.

Старанний, хоча часто й не виконую завдань.

Обмежуюся лише загальними відомостями про виконання завдання.

Помиляюся часто через те, що не обміркував деталей роботи.

Завдання виконую, але не дуже старанно.

8. Самоконтроль.

Реалізую роботу відповідно до плану.

© ISE NAES

Дію без роздумів, «з ходу».

Обдумую спосіб виконання, потім дію.

Розпочату роботу доводжу до кінця. Завжди перевіряю, чи правильно виконав роботу.

Рідко доводжу розпочату справу до завершення. Часто не впевнений у своїх силах.

Не перевіряю правильність результатів своїх дій.

9. Гнучкість, пластичність у діях.

Мені подобається зміна завдань.

Можу легко перейти від одного виду завдання до іншого.

Добре орієнтуюся в нових умовах.

Люблю одноманітні заняття.

Зазнаю труднощів під час зміни одного виду завдання на інший.

Погано орієнтуюся в нових умовах роботи.

10. Сталість регуляції дій.

З невдачами та помилками справляюся.

Невдачі мене активізують.

Прагну з’ясувати причину невдач.

Можу виправляти помилки, коли мені допомагають.

При зустрічі з невдачами швидко втрачаю бажання працювати.

Байдужий до причин невдач.

11. Прояв вольових зусиль.

Умію мобілізувати свої зусилля під час виникнення труднощів.

Важко мобілізувати свої зусилля під час виникнення труднощів.

Уникаю ризику. Найменші перешкоди мене зупиняють.

Мені подобається виконувати складні завдання.

Намагаються дотримуватися вимог виконання.

Не дотримуюся вимог виконання.

© ISE NAES

ДОДАТОК 11.

Методика виявлення у підлітків здатності до самоконтролю та самооцінки (адаптація Є. Бажина).

Судження:

1. Успіх у навчанні більше залежить від збігу обставин, ніж від докладених зусиль і здібностей.

2. Якість засвоєння навчального матеріалу залежить від повторного самостійного його опрацювання.

3. Те, що зі сторони здається вдачею, є результатом значних зусиль.

4. Я певен, що дуже мало впливаю на те, як я навчаюсь.

5. Мої оцінки більше залежать від обставин (настрою вчителя), ніж від власної роботи.

6. Правильне виконання завдання залежить не від мене, а від його складності.

7. Я знаю свої недоліки в навчанні і можу з ними впоратися.

8. Мої навчальні досягнення частіше залежать від везіння.

9. Моя навчальна діяльність оцінена вчителем по заслузі.

10. За погане навчання дітей мають відповідати, насамперед, батьки.

11. Я впевнений, що можу навчатися добре.

12. Гадаю, що те, як я навчаюсь залежить лише від мене.

13. Я не планую нічого наперед. Усе буде, як буде.

14. Мої оцінки залежать передусім від мене.

15. Було б правильним, коли б сам учень вирішував, що треба вчити, а що ні.

16. Саме невдалий збіг обставин здебільшого заважає у досягненні успіху в навчанні.

17. Коли я навіть дуже захочу, навряд чи зможу правильно виконати складне завдання.

18. У своїх невдачах звинувачую тільки себе.

© ІСНІ МАЕО

19. Якщо хтось не зміг досягти успіху в певній справі, нехай звинувачує лише себе.

20. У моїх невдачах в навчанні винні інші.

21. Стикаючись із труднощами, не намагайтесь їх подолати.

22. Правильно виконану роботу ніхто не помічає.

23. Гарні оцінки ставлять тільки відмінникам.

24. Мені соромно відступати тоді, коли я зустрічаюсь з труднощами у навчанні.

25. Однак нічого не зміниш навіть тоді, коли я буду намагатися виконати правильно завдання.

26. Мені не імпонують ті люди, які чекають на допомогу інших, а самі нічого не роблять.

Відповіді на судження позначалися балами від 0 до 10.

© ISE NAES

ДОДАТОК 12.

Методика діагностики рефлексії у молодших школярів.

Бланк зі словами-анаграмами.

1	с е п	4	т в а о	7	с е в а н
2	т і к	5	ї и к в	8	ф е к р і
3	к і с	6	М и з а	9	м о т т а
П.І.П. –			Клас –		

Таблиця-ключ до розв'язування анаграм.

№№ анаграми	Порядок перестановки літер
1– 3	3 2 1
4 – 6	3 2 1 4
7 – 9	3 2 1 5 4

ДОДАТОК 13.

Таблиця визначення рівня сформованості рефлексії.

Коефіцієнт «К»	Рівень
0 – 0,3	Низький
0,31 – 0,7	Середній
0,71 – 1,0	Високий

ДОДАТОК 14.

Методика Давидова –Ельконіна

Експериментальні завдання на з'ясування регулюючого компоненту саморегуляції у молодших школярів .

1. «Ситуація успіху».

Першого дня учні зібрали з ділянки 4 кг овочів, а другого – 2 кг. Скільки кг овочів учні зібрали за два дні?

2. «Ситуація інтелектуального розриву».

а) Першого дня учні зібрали з ділянки 4 кг овочів, а другого – 2 кг овочів. На скільки кг овочів більше учні зібрали першого дня?

б) Першого дня учні зібрали з ділянки 4 кг овочів, а другого – на 2 кг більше, ніж першого. Скільки кг овочів учні зібрали за два дні?

3. «Ситуація фіксації розриву».

а) Задача-кросворд.

Постав потрібний знак та розв'яжи приклад: 7 ? 3 = ?

Щоб розв'язати приклад, потрібно заповнити пусті клітинки у кросворді і прочитати невідне слово, яке утворилося.

1. Назва математичного знаку «–» (мінус);
2. Фігура, що має 3 сторони (трикутник);
3. Назва компонента при відніманні (зменшуване);
4. Третій день тижня (середа).

1.
2.
3.
4.

© ІСЕ НАЕС

б) Приклад моделювання навчальних проблем: робота з математичними виразами засобами створення ігрової ситуації «А що буде якщо…»:

1) у виразі 20 – 10 = 10 замінити знак «–» на протилежний?

2) нерівність 23 < 10 + 6 перетворити у рівність?

3) у виразі 14 + 3 результатом буде число 27?

ДОДАТОК 15.

Експериментальні завдання на з'ясування регулюючого компоненту саморегуляції в учнів 5-6 класів .

1. Знайди зашифроване слово.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Т	Я	А	О	Б	Е	С	Л	Р	Г

3 7 1	9 3 8 5
4 2 7	6 5 7 3

© ІСЕ НАПН

2. а) Виділи в назвах предметів останні звуки й склади з них слово.

Наприклад: яблук**о**, вінок, відр**о** – «око»;

хлі**б**, лампа, гри**б**, огірок, морква – (відповідь: бабка);

машин**а**, кавун, книга, банан, бджола, колос – (відповідь: ананас).

б) Візьми з кожного слова ту літеру, яка відповідає порядковому номеру слова. Запиши отримане слово.

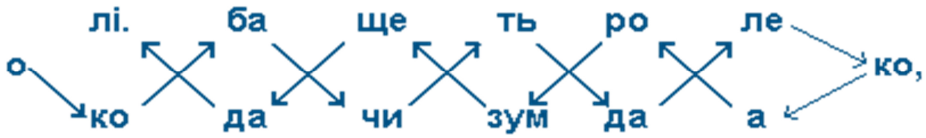
Риба, рак, макарони, поле, салат, пір'їна – **ракета**.

Шия, скло, слово, масло, ручка – **школа**.

Парк, сіно, ліс, рідня, лілія – **пісня**.

Метро, дощ, сова, гора – **мова**.

3. а)



б) Розв’яжи ребуси. Запиши отримані слова. Поясни написання даних слів.

7Я (сім’я), гі (підгір’я).
р’я

в) Встав букви. Вилучи зайве слово у кожному стовпчику слів.

М..р..з	Г..з..та	Д..в..ий
С..і..	Кн..г..	В..л..к..й
Л..д	Ж..рн..л	К..р..тк..й
К..в..н	К..ша	В..да

© ІСЕ ІМЕС

ДОДАТОК 16.

Анкета-характеристика сформованості саморегуляції навчальних молодших школярів із ЗПР.

Щоб визначити рівень сформованості саморегуляції молодших школярів необхідно з’ясувати мотив, який спонукає дітей до роботи, проаналізувати колективну та самостійну діяльність учнів на уроках, ставлення до результатів (бажання їх покращити), вміння адекватно оцінювати роботу та регулювати власну діяльність на уроці.

1. Вміння визначати мету задання.

а) Швидко включається в роботу, вміє визначити мету завдання, розпочинає виконувати завдання без нагадування.

б) Завдання виконує, не завжди доводить його до кінця, потребує заохочення, постійного нагадування.

в) Не може виконати завдання, не доводить його до кінця, не може включитися в роботу і організувати її.

2. Моделювання умов виконання завдання.

а) Орієнується в умові завдання: правильно визначає спосіб дії (правило, на яке виконується задання), визначає тип задачі, характерні ознаки предметів.

б) Не виділяє головне від другорядного, фрагментарно аналізує умову завдання.

в) Не аналізує умову завдання, не дотримується вимог виконання, виконує хаотичні дії.

3. Складання програми дій.

а) Обирає у відповідності з умовами раціональний спосіб розв’язування задачі, виконання вправи, вміє розв’язувати пряму і обернену (взаємообернену) задачу.

б) Не вміє визначити раціональний спосіб виконання задання, найчастіше розв’язує тільки пряму задачу.

в) Не вміє розв’язувати пряму задачу, виконує математичні завдання без врахування їх суттєвості.

4. Оцінка результатів.

а) Самостійно долає труднощі під час виконання завдань, адекватно оцінює правильність дій, отриманих результатів.

б) Під час виконання завдання потребує допомоги, не завжди дає реальну оцінку виконаним діям.

в) Не може справитися з труднощами без допомоги інших, неадекватно оцінює власну роботу (завищена (занижена) самооцінка).

5. Корекція результатів.

а) Швидко знаходить і виправляє помилки, легко занаходить нові способи розв’язування задачі, виконання вправи, виконує перенос вмінь на завдання в нових умовах.

б) Помічає і виправляє не всі помилки, виявляє труднощі у визначенні способу розв’язання, потребує допомоги визначенні способу розв’язування задачі в нових умовах.

в) Не вміє самостійно визначити і виправити помилки, не аналізує їх, повторює одні і тіж помилки, потребує допомоги під час корекції завдання.

6. Забезпеченість регуляції в цілому.

а) Швидко, без сторонньої допомоги справляється з завданням, оволодіває новим матеріалом.

б) Під час вивчення нового матеріалу потребує постійного повторення, наочного підкріплення, справляється з завданням з допомогою вчителя (батьків).

в) Значні труднощі під час оволодіння новим матеріалом, завдання виконує з безліччю помилок, або взагалі не виконує.

© ІСНУ ІМАПО