

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ СОЦІАЛЬНОЇ ТА ПОЛІТИЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

І. В. Петренко

**ОСОБЛИВОСТІ РЕГУЛЯТИВНОЇ
СФЕРИ У ШКОЛЯРІВ
З РІЗНИМИ НАВЧАЛЬНИМИ
ДОСЯГНЕННЯМИ**

Посібник

Київ – 2016

УДК 37(072):159.922.7

ББК 74.24

П 30

Рекомендовано до друку Вченою радою
Інституту соціальної та політичної психології НАПН України,
протокол № 13/14 від 27 листопада 2014 року

Рецензенти:

О. М. Корніяка, доктор психологічних наук;

Л. Г. Чорна, кандидат психологічних наук

Петренко І. В. Особливості регулятивної сфери
П 30 **у школярів з різними навчальними досягненнями :**
посібник / І. В. Петренко ; Національна академія педагогічних
наук України, Інститут соціальної та політичної психології. –
К. : Міленіум, 2016. – 160 с.

ISBN

У запропонованому посібнику розглянуто питання, пов'язані зі становленням регулятивної сфери учнів. Розкрито взаємозв'язки між особистісними регулятивними детермінантами і рівнем навчальної успішності школярів. Обґрунтовано наявність конструктивних і деструктивних тенденцій у розвитку регулятивної сфери учнів з різними навчальними досягненнями. Запропоновано методичний інструментарій для вивчення і коригування регулятивної системи учнів молодшого шкільного й раннього підліткового віку та проаналізовано ефективність його впливу на становлення саморегуляції довільної активності у школярів.

Адресовано викладачам психології та студентам ВНЗ педагогічного профілю, слухачам системи післядипломної педагогічної освіти, практичним психологам і вчителям загальноосвітніх навчальних закладів, а також усім, хто цікавиться проблемами саморегуляції довільної активності школяра.

УДК 37(072):159.922.7

ISBN

ББК 74.24

© Інститут соціальної та політичної психології НАПН України, 2016

© Петренко І. В., 2016

ЗМІСТ

Передмова	4
Розділ 1. Теоретико-методологічні підходи до вивчення регулятивної сфери особистості.....	5
Розділ 2. Структурно-функціональні характеристики саморегуляції у школярів з різними навчальними досягненнями	36
Розділ 3. Динамічні особливості регулятивної сфери учнів.....	57
Розділ 4. Методики активізації розвитку регулятивної системи школярів	65
Розділ 5. Аналіз ефективності впливу коригувально-розвивальних завдань на становлення саморегуляції довільної активності учнів з різним рівнем навчальних досягнень.....	129
Післямова	143
Література	145
Додатки	150
Додаток 1. Відмінності у вияві компонентів особистісного контролю і самоконтролю у школярів з різною успішністю в навчанні (за критерієм φ^* – кутове перетворення Фішера).....	150
Додаток 2. Приклади виконання учнями завдання «Малюємо по клітинках»	156
Додаток 3. Приклади виконання учнями завдання «Штрихування»	158

ПЕРЕДМОВА

Проблеми всебічного розвитку особистості школяра й активізації його суб'єктної активності у навчально-виховному процесі набувають особливої значущості в контексті розв'язання першочергових завдань модернізації сучасного вітчизняного освітнього простору. Оскільки одним з істотних проявів суб'єктності школяра є його довільна, усвідомлена активність, дослідження щодо її регуляції дадуть можливість поглибити розуміння особливостей розгортання, перебігу та прогнозування результатів його навчальної діяльності. У зв'язку з цим підвищується потреба у вивченні саморегуляції довільної активності школяра, її структурно-функціональних і динамічних характеристик, що справляють вплив на його навчальну успішність.

Використання матеріалу представленого посібника стане суттєвою підмогою для фахівців у галузі психології, викладачів психологічних дисциплін, практичних психологів, а також учителів в опрацюванні питань, віднесених до становлення регулятивної сфери школярів. Визначені особливості регулятивної системи учнів з різною навчальною успішністю дадуть змогу більш продуктивно здійснювати коригувально-розвивальну роботу на підставі врахування вікових та індивідуалізованих характеристик їхньої саморегуляції. Тим часом реалізація коригувально-розвивальних дій, спрямованих на розвиток конструктивних і нівелювання деструктивних тенденцій у саморегуляції довільної активності, не тільки вестиме до позитивних зрушень у її структурі, а й сприятиме розкриттю особистісного потенціалу і вирівнюванню можливостей дітей, що зробить їхнє навчання в умовах шкільного середовища більш успішним.

Розділ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ РЕГУЛЯТИВНОЇ СФЕРИ ОСОБИСТОСТІ

Вивчення питань детермінування поведінки, спонукання та ініціювання діяльності, свідомого вибору цілей і мотивів, особистісної спрямованості, чинників подолання зовнішніх і внутрішніх перешкод, феноменів оцінювання, контролювання і корекції суб'єктом параметрів власних дій та багатьох інших проблем неможливе без знання цілісної системи довільної регуляції, механізмів її функціонування, багаторівневої структури, складної детермінованості її компонентів, від злагодженості та узгодженості яких залежать як об'єктивні результати, так і суб'єктивні наслідки довільної активності особистості.

У сучасному психологічному тезаурусі виокремлено декілька конструктів, що характеризують внутрішні особливості регуляції психічної активності особистості, а саме: самодетермінація, або міра і способи активності самої людини (В. С. Біблер, Б. Ф. Ломов); внутрішній локус каузальності – усвідомлення суб'єктом самого себе як причини здійснюваної ним довільної активності (Ф. Хайдер, Р. де Чармс, Едвард Л. Десі, Ричард М. Руаян); самоефективність – переконання особистості у власних можливостях домогтися ефективних результатів діяльності (А. Бандура); самоствердження – орієнтація на досягнення успіху (А. Адлер); саморефлексія і трансценденція – здатність суб'єкта змінювати передумови власної поведінки (Дж. Річлак, Р. Харре); трансцендентація – прагнення до змісту, до реалізації життєвих смислів (В. Франкл); Я-концепція, або сукупність усіх уявлень індивіда про самого себе, у тому числі про особливості регуляції власної поведінки (М. Розенберг, Р. Уайлі); ступінь диференційованості образу «Я», який визначає «залежність/незалежність людини від поля» та детер-

мінує активність особистості (Г. Уїткін); самоприйняття, що полягає в позитивному або негативному ставленні індивіда до власних рис і можливостей (В. В. Столін); екзистенція, що встановлює зміст людського існування, особистісну свободу і можливість вибору (Ж.-П. Сартр, В. Франкл, М. Гайдеггер); гармонізація – упорядкування, «узгодження» внутрішнього світу (Ш. Бюлер); самоактуалізація особистості – самореалізація власних потенцій і водночас відповідальність за власні дії (А. Маслоу, К. Роджерс).

Ці названі нами психологічні поняття: «самодетермінація», «Я-концепція», «образ Я», «самосприймання», «самоактуалізація», «самодетермінація», «внутрішня каузальність», «особистісна причинність», «самоефективність», «саморефлексія», «трансценденція», «екзистенція» тощо – свідчать про інтерпретаційну розмаїтість їх визначення і, зрештою, про багатогранність та складноструктурованість регулятивної системи особистості.

Проблема виникнення і розвитку довільної регуляції особистості тісно пов'язана з проблемою генезису її самосвідомості. Підпорядкування імпульсивності усвідомленому регулюванню передбачає специфічне ставлення людини до навколишнього світу як суб'єкта. Вольові дії закономірні й детерміновані не меншою мірою, ніж імпульсивні, інстинктивні, рефлекторні дії, однак ця детермінованість має інший характер. З безпосередніх вони стають опосередкованими завдяки самосвідомості особистості.

Особистісний рівень психічної регуляції як розвинена форма довільної регуляції виникає тоді, коли індивід стає здатним до рефлексії власних проявів, усвідомлює самого себе як «Я», спроможного обирати, реалізувати свої прагнення. Тому формування вольових процесів нерозривно пов'язане зі становленням індивіда як суб'єкта, здатного до самовизначення, довільного вибору способу власної поведінки і відповідального за її наслідки. Таким суб'єктом, здатним до самопізнання і самовизначення, особистість стає завдяки усвідомленню своїх відносин з іншими. Тим часом якісні особливості процесу усвідомленого регулювання визначаються всією історією розвитку людини як суб'єкта практичної діяльності, історією розвитку людської свідомості як засобу відображення і пізнання предметного середовища в інтересах суспільної практики.

Саморегуляція довільної активності пов'язується з цілісним характером психіки особистості, коли різні психічні функції зосере-

джуються в «єдиному вузлі», у якому пам'ять, мислення, сприймання, емоції, мотивація виконують функції, спрямовані на розв'язання поставлених завдань. Тому процеси саморегуляції потрібно розглядати в контексті «актуалізації самосвідомості» особистості, її мотивів і потреб, цінностей і домагань, пізнавальної й афективної сфери тощо. На думку М. Й. Боришевського, аналіз «механізмів самосвідомості розкриває їх суттєвий вплив на процес психічної саморегуляції і доводить необхідність подальшого застосування категорій самосвідомості з метою підвищення результативності психічної саморегуляції» [8, с. 18].

Завдяки свідомості людина володіє ідеальною моделлю об'єктивного світу, що реалізується через органічне поєднання абстрактних понятійних форм відображення суттєвих сторін і відношень об'єктивних реалій з конкретно-образним віддзеркаленням предметів і явищ у їхній розмаїтості й просторово-часовому співвідношенні.

Існують, зокрема, такі підходи до розуміння процесу саморегуляції людини:

- цілеспрямована зміна нервово-психічних станів і окремих психофізіологічних функцій;
- керування своїми емоціями, почуттями і переживаннями;
- регуляція когнітивних, інтелектуальних процесів;
- усвідомлення своєї позиції як суб'єкта діяльності;
- «внутрішня» регуляція особистістю власної активності;
- свідомий цілеспрямований вибір характеру і способу дій;
- системно-організований процес управління різними видами активності для досягнення поставлених цілей.

Огляд наявних концептуальних підходів до досліджуваної проблеми показав, що в теоретико-методологічному аспекті саморегуляція вивчається в різних площинах: зокрема, як багаторівнева, багатопланова та поліфункціональна система, що зберігає свою цілісність, і як детермінований та динамічний процес. Отже, можна виділити такі аспекти дослідження системи саморегуляції: *структурний*, *функціональний* та *онтогенетичний*, що дає змогу вивчати особливості регулятивної сфери особистості з погляду *становлення, дії і розвитку* її механізмів.

Теоретико-методологічний розгляд питання в *структурній* площині показав, що процеси саморегуляції особистості мають багаторівневу організацію і відповідно такі рівні розвитку:

– *імпульсивні процеси*, що за своєю природою є рефлекторними;

– *довільні процеси*, пов'язані із самоусвідомленням особистістю потреби і можливості регулювання власної активності за допомогою мовленнєвого опосередкування;

– *вольові процеси* як особистісний рівень довільної регуляції, коли особистістю свідомо створюється додаткове спонукання до дії через зміну її сенсу.

В арсеналі психологічних засобів реалізації різних структурних ланок регулятивного процесу найважливіше місце належить мовленнєвим засобам (оцінні дії, планування, формулювання критеріїв успішності, самоінструкції, самонакази тощо). При цьому уявлення про саморегуляцію як процес, що має певну функціональну архітектуру, дає змогу здійснювати диференційований аналіз й оцінку ролі «слова» у відбудові, розвитку, функціонуванні окремих ланок психологічного контуру саморегуляції. Оцінні дії й операції як важливі чинники формування й успішного здійснення різних видів усвідомленої цілеспрямованої активності перетворюють регулювання в замкнуту систему, що якісно позначається на характері довільної активності особистості.

Структурний напрямок розвитку поведінки визначається рухом від недиференційованості, злиття поведінкових актів до структурно організованих дій. Зміни відбуваються в напрямку від пасивної реактивності до наростання власної активності суб'єкта поведінки, що забезпечує її саморегуляцію відповідно до власних і соціокультурних орієнтирів. Лише в результаті довільної поведінки суб'єкт виявляє власну активність. Адже конструктивне втручання в ситуацію, самостійне визначення способу дії ведуть до усвідомленої і контрольованої поведінки.

Отже, найважливішими характеристиками регулятивної сфери особистості є усвідомленість та знакова опосередкованість процесів саморегуляції. Наразі утвердилася думка, згідно з якою регулятивні процеси з безпосередніх перетворюються на опосередко-

вані, з імпульсивних – на довільні, з неусвідомлюваних – на свідомі й контрольовані.

Процес саморегуляції особистості в структурному аспекті вивчав Ю. О. Миславський. Його підхід дав змогу розкрити основні структурно-функціональні компоненти регуляції довільної активності:

- прийнятна для суб'єкта мета діяльності;
- суб'єктивна модель умов, значущих для здійснення мети;
- прийнятна для суб'єкта програма перетворень;
- система критеріїв їхньої успішності;
- забезпечення даними про хід трансформацій та їхні результати;
- уявлення суб'єкта про бажані результати перетворень;
- порівняння суб'єктом наявних результатів з передбачуваними, бажаними [43, с. 26].

Традиційні структурні компоненти особистості: *цінності*, що є початковими психічними утвореннями для постановки цілей активності; *образ «Я»*, *ідеал*, *рівень домагань*, *самооцінка* і *самоконтроль*, – на думку Ю. О. Миславського, можуть об'єднуватися в систему саморегуляції особистості, в якій функція забезпечення її активності реалізується тільки в процесі взаємодії цих компонентів [там само, с. 28]. У функціональному аспекті образ «Я», що є складником запропонованої дослідником теоретичної моделі саморегуляції довільної активності, може розглядатися як найважливіший компонент моделі значущих умов, що містить уявлення про предмет перетворень (оскільки образ «Я» формується і відтворюється тільки в процесі порівняння суб'єктом себе з іншими). У зв'язку з цим ідеал може визначатися як аналог уявлень про бажані, майбутні результати діяльності; цінності й цілі можуть співвідноситися з блоком прийняття цілей (рішення про потребу в реалізації); самооцінку можна віднести до блоку оцінювання поточних результатів діяльності; рівень домагань звичайно пов'язується із системою критеріїв успішності. «Особистість споглядає світ крізь призму своїх ціннісних уявлень, значень, змістових структур, стереотипів. Ціннісні уявлення, таким чином, у структурі особистості визначають напрямок активності суб'єкта, входячи до складу структур його самосвідомості» [там само, с. 29]. Отже, під саморегуляцією особистості Ю. О. Миславський розуміє і процес підтримування загальної продуктивної активності

особистості, і процес просування людини від «Я-наявного» до «Я-бажаного».

Таким чином, у систему саморегуляції довільної активності особистості дослідники вводять як структурний компонент поняття самооцінки. «Самооцінка охоплює вміння оцінювати сили і можливості. Вона дає людині змогу «приміряти» свої сили до завдань і вимог оточення» [там само, с. 81].

За Р. Мейлі, показником самооцінки може бути узгодження уявлень особистості про себе «реальну» і свій ідеальний образ, тобто якою людині хотілося б бути (див. [43, с. 39]). Це значить, що система саморегуляції містить такий важливий структурний компонент, як ланка *контролю – самооцінювання* особистістю поточних результатів власної активності.

Тим часом М. М. Ланге у структурі довільної регуляції особистості виділяє такі складові:

- відчуття, потребу, тобто прагнення особистості;
- наявність у суб'єкта уявлення про мету діяльності;
- уявлення суб'єкта про рухи;
- виконання руху як такого (див. [69]).

Заслугує також на увагу підхід Р. Ассаджолі щодо визначення структури саморегуляції довільної активності, компонентами якої є:

- усвідомлена мета, її оцінка, на підставі якої виникає мотивація;
- обмірковування;
- вибір однієї мети з кількох можливих;
- підтвердження вибору мети;
- складання програми дій з урахуванням наявних засобів;
- виконання дії [там само].

У цьому контексті А. Ц. Пуні визначає три структурних компоненти саморегуляції довільної активності: пізнавальний, емоційний, виконавчий. Пізнавальний компонент саморегуляції виконує функцію пошуку правильних рішень, контролю за їхнім виконанням, самооцінки результатів довільної активності. Виконавчий компонент проявляється в регуляції виконання рішень за допомогою вольового зусилля (самостимуляції). І, нарешті, емоційний компонент підсилює пізнавальний і виконавчий процеси завдяки самомотивуванню за

допомогою моральних мотивів діяльності. При цьому суб'єкт переживає відчуття обов'язку, честі, впевненості в собі, піднесення, що стимулює активність пошуку та виконання рішення [51].

На думку В. І. Селіванова, структурно-функціональна модель саморегуляції довільної активності особистості охоплює два компоненти – пусковий і мобілізаційний. Пусковий компонент пов'язується з постановкою мети, рішенням суб'єкта щодо початку, ініціації дії. Мобілізаційний, або виконавський, компонент пов'язується з вольовим зусиллям особистості; регулювання довільної активності завдяки запуску цього механізму відбувається в напрямку ослаблення, гальмування чи прискорення дії, контролювання її результату, виправлення помилок, коригування і завершення діяльності [56].

Тим часом М. Й. Боришевський розглядає саморегуляцію особистості як цілеспрямоване планування, побудову і перетворення суб'єктом власних дій та вчинків відповідно до особисто значущих цілей, актуальних потреб. У зв'язку з цим він зазначає, що в процесі саморегуляції поведінки як специфічного виду психічної активності особистість-суб'єкт виходить за межі поставлених ззовні цілей та завдань (вимог), проявляючи при цьому здатність самостійно ставити нові цілі, віднаходити засоби для їх досягнення, вносити зміни як у зовнішні, так і у внутрішні умови, підвищувати резервні можливості власної психіки на підставі актуалізації провідних мотивів активності [8, с. 18-19].

Отже, саморегуляція поведінки на особистісному рівні, на думку М. Й. Боришевського, становить складне структурно-функціональне утворення, що охоплює такі суттєві моменти:

- визначення мети, пошук засобів і способів її досягнення;
- співвіднесення власних можливостей (на підставі самооцінки, уявлень особистості про саму себе) з вимогами мети;
- аналіз наявної ситуації та прогноз її можливої зміни, тобто побудова моделі конкретної та передбачуваної ситуації;
- передбачення можливих результатів та наслідків активності;
- антиципація оцінки цих дій і вчинків з боку оточення і пердусім «значущих інших» для суб'єкта поведінки [7; 8].

Завдяки спрямованості саморегуляції на перебудову, вдосконалення поведінки з урахуванням зовнішніх та внутрішніх умов осо-

бистість здатна досягати стану врівноваженості з оточенням і переживати відчуття внутрішньої злагоди із самою собою. Таким чином, саморегуляція є неодмінною умовою і засобом реалізації суб'єктом смислу його дій, їх усвідомлення.

Доцільним у контексті вивчення особливостей структури саморегуляції довільної активності особистості є підхід О. О. Конопкіна. Відповідно до нього внутрішню структуру процесу саморегуляції довільної активності особистості утворюють такі компоненти:

1) операційні складові як взаємозв'язок окремих регулятивних функцій (постановка мети діяльності, моделювання умов її здійснення, побудова суто виконавчих дій, створення критеріїв успішності перебігу діяльності, застосування особистістю навичок контролю і корекції власних дій);

2) динамічні параметри системи саморегуляції, або ступінь її суб'єктивної внутрішньої детермінації (стабільність, стійкість, надійність);

3) змістові характеристики, що охоплюють внутрішній суб'єктивний смисл усіх форм довільної активності особистості (особливості мотиваційної сфери, система та характер оцінок і самооцінок, ціннісно-орієнтаційна спрямованість, рівень домагань, локус контролю тощо [25]).

На думку К. О. Абульханової-Славської, саморегуляція довільної активності здійснюється як у ціннісно-смисловому, так і в контрольо-дієвому плані. Сукупність регулятивних компонентів особистості виступає у вигляді певної функціональної структури, кожна із складових якої (цінності, ідеали, образ «Я», рівень домагань, характеристики самооцінки) не має статусу самостійного регулятора активності в широкому розумінні. Отож кожний із цих компонентів робить певний функціональний внесок у цілісний процес саморегуляції особистості. Вивчення означених особистісних змінних можливе тільки з урахуванням їхньої взаємодії [1].

Саме єдність *структурних складових* процесу саморегуляції і *функцій* саморегулювання зумовлює здатність особистості оптимально використовувати власні внутрішні резерви і реальні можливості навколишнього середовища, забезпечувати належну відповідність своєї активності прийнятій програмі, певним правилам, нормам, принципам та іншим ціннісно-орієнтаційним еталонам і на цій під-

ставі досягати поставлених цілей, домагатися реалізації намічених програм.

Функціональний аспект вивчення регулятивної сфери особистості забезпечують такі різнопланові теоретико-методологічні підходи:

– *мотиваційний підхід* – породження та ініціація довільної активності;

– *підхід «свободи вибору»* – усвідомлений вибір цілей і мотивів;

– *регулятивний підхід* – опанування особистістю власної активності;

– *підхід до регуляції як до самоактивності та довільного самоуправління* – усвідомлений самосуб'єктний вплив на довільну активність.

У межах *мотиваційного підходу* довільна регуляція розглядається як така, що ініціює реалізацію діяльності, сприяє їй, підсилює її, спонукає до неї в разі наявності зовнішніх або внутрішніх перешкод, конкуренції, боротьби мотивів. Отже, у мотиваційній площині регулятивна сфера пов'язується зі стимуляцією, ініціацією довільної активності та ухваленням особистістю усвідомленого рішення щодо особливостей її перебігу, тобто з виникненням, породженням активності. Довільність визначається через бажання, мотив, афект, прагнення, потребу, спонуку, соціальні норми, або «боротьбу» мотивів, тобто через те, що є причиною активності і пов'язується з первинним моментом виникнення дії. Актуальність і важливість комплексного вивчення регулятивної сфери особистості в мотиваційному аспекті полягають у тому, що знання мотиваційної системи особистості дає змогу розкрити суттєві чинники її поведінки і діяльності. Вирішення цієї проблеми тим більш значуще з огляду на те, що здобуті знання і закономірності мають враховуватися в процесі корекції й оптимізації активності особистості.

Зокрема, до проблеми вивчення регулятивної системи особистості в мотиваційному аспекті зверталися – у межах теорії *самодетермінації* – Е. Десі і Р. Райан [74]. На їхню думку, самодетермінація включена у процес розвитку особистості таким чином, що зміна способу регуляції поведінки спрямована від повної визначеності з боку зовнішніх сил до внутрішньої автономної саморегуляції. Різні стадії

цього процесу і ступінь його автономності представлено у вигляді континуума: від *зовнішньої регуляції* через *інтродекцію* (за формою це внутрішня регуляція, але регуляторний процес ще не є включеним у структуру особистості, тому може бути джерелом напруженості і внутрішнього конфлікту) й *ідентифікацію* (ототожнення людиною регуляторних процесів із власною системою цінностей і прийняття їх як особистих) до *інтеграції* (повна асиміляція регуляторних процесів у структурі особистості). Таким чином, самодетермінація пов'язується із *внутрішньою мотивацією* особистості, що проявляється як спонукування людини до активності, коли немає зовнішнього підкріплення.

Відповідно до особливостей розвитку мотивації в людини можуть формуватися три різних типи *локусу каузальності*. Поняття локусу каузальності дає змогу розкрити особливості орієнтації людини в процесі здійснення активності. Особистість може спиратися на власний автономний вибір – це *внутрішній* локус каузальності, на зовнішні вимоги або очікувану винагороду – *зовнішній* локус, а коли досягти бажаного результату за зовнішнім і внутрішнім типами неможливо, тоді йдеться про *безособовий* локус каузальності.

Залежно від переважного типу локусу каузальності виділяють три типи однойменних *мотиваційних субсистем*. Мотиваційна субсистема визначається як домінуючий у структурі особистості тип мотивації. На підставі критерію мотиваційної субсистеми дослідники вибудовують свою типологію особистостей. Тип мотиваційної субсистеми в поєднанні з відповідними когнітивними, афективними й іншими психологічними характеристиками визначається як каузальна орієнтація особистості, яка може бути *інтернальною* (внутрішньою), *екстернальною* (зовнішньою) або *безособовою*. На думку Е. Десі і Р. Райана, у структурі особистості представлено всі три типи орієнтацій, а індивідуальні розбіжності мають місце у відповідних пропорційних співвідношеннях між цими орієнтаціями.

Тим часом А. Бандура у своїй концепції *самоефективності* обстоює думку про те, що особистість здатна управляти подіями у своєму житті завдяки внутрішнім, або *особистісним, мотиваційним чинникам* [3]. У потрійній моделі реципрокного детермінізму, відповідно до якої навколишнє середовище, поведінка й особистість взаємно впливають одне на одного, дослідник відносить самоефективність до характеристик особистості. На думку

А. Бандури, дії особистості в конкретній ситуації залежать від взаємного впливу навколишнього середовища і свідомих регулятивних процесів, пов'язаних з переконанням людини в тому, що вона спроможна або не спроможна змінити ситуацію. Переконання особистості у власній ефективності впливають на вибір способу її дії, на інтенсивність зусиль, що докладаються нею для подолання перешкод. Самоефективність є важливою особистісною характеристикою, а в поєднанні з конкретними цілями, знаннями і переконанням особистості в тому, що їй потрібно робити, може суттєво впливати на її майбутню активність. Самоефективність як внутрішній чинник саморегуляції особистості діє, на думку А. Бандури, у разі виконання певних умов. Їх три: *самоспостереження, процес міркування й активна реакція людини на саму себе.*

Судження про цінність власних дій виробляються особистістю на підставі поставлених цілей. Процес ухвалення рішень залежить від зразків для порівняння, внутрішніх стандартів, цінності конкретної діяльності, причин власних досягнень. Більшість дій оцінюється особистістю в процесі протиставлення їх зразкам для порівняння: стандартним нормам, успіхам інших, власним попереднім досягненням. Внутрішні стандарти дають змогу оцінювати власні досягнення, не порівнюючи їх з досягненнями інших. Процес ухвалення рішень залежить і від того, наскільки цінною для суб'єкта є певна діяльність. І, нарешті, саморегуляція визначається міркуваннями про причини власних досягнень, тобто тим, що саме особистість вважає причиною, мотивом своєї поведінки: власні зусилля чи зовнішні умови. Ще один чинник саморегуляції пов'язаний з ініціацією діяльності особистості – це активна реакція на саму себе. У разі, коли діяльність відповідає встановленим внутрішнім стандартам, особистість здатна регулювати власну активність за допомогою таких самопродукованих винагород, як гордість і самозадоволення. Якщо ж не вдається дотримуватись особистісних стандартів, діяльність викликає негативні відчуття [3].

Означені регуляторні чинники згідно з концепцією *вибіркового включення*, запропонованою А. Бандурою, діють не автоматично, а за умови їхньої активації. Те, в якій ситуації особистість «вмикає» власні саморегуляторні механізми, залежить як від самооцінки, соціальних стандартів, так і від зовнішніх умов розгортання активності.

Таким чином, особистістю вибірково запускаються різні варіанти поведінки відповідно до індивідуального розуміння ситуації.

У контексті проблеми вивчення регулятивної сфери особистості в мотиваційному аспекті заслуговує на увагу поняття *поміркованої дії*, що визначається У. Джемсом як основа для здійснення активності, або мотив, що гальмує остаточну дію чи сприяє її виконанню [15]. Надзвичайно складний процес обмірковування дії охоплює, на думку дослідника, комплекс мотивів, які взаємодіють між собою: одні з них є слабкими й унеможливають здійснення діяльності, інші ж підсилюють дію і є визначальними в ухваленні особистістю остаточного рішення щодо її реалізації. Ініціація діяльності відбувається за наявності в суб'єкта відчуття рішучості, що виникає в разі віднайдення серед протиборчих мотивів відповідної альтернативи, або таке відчуття з'являється під впливом зовнішніх обставин і внутрішніх чинників, у тому числі чинників морального порядку, а також вольового зусилля, коли остаточне здійснення дії зумовлюється довільним актом волі. Коли мотиви, які діють слабше за нормальних умов, набувають сили, а мотиви, що сильніше діють за нормальних умов, починають проявлятися слабше, то дії, здійснювані звичайно без зусилля, стають неможливими або відбуваються тільки завдяки вольовим порухам.

Довільна (вольова) дія є, за С. Л. Рубінштейном, так само вибірково актом, який передбачає усвідомлений вибір та ухвалення суб'єктом рішення. Ініціація діяльності пов'язується, отже, з ухваленням певного рішення, що неможливо без вибору альтернатив. Вибір потребує обов'язкового оцінювання. Оцінюючи ситуацію, ухвалюючи рішення, особистість розуміє, що перебіг подій залежить від її власних зусиль. Усвідомлення наслідків свого вчинку і важливості індивідуального рішення щодо активізації діяльності породжує специфічне для вольового акту відчуття відповідальності. Потому, як вичерпується конкуренція мотивів, здійснюється вибір й ухвалюється рішення, розпочинається справжня боротьба – боротьба за виконання, реалізацію рішення, за змінювання дійсності, за підпорядкування її людській волі, за реалізацію ідей, ідеалів, прагнень, бажань, поривань, домагань особистості. На думку С. Л. Рубінштейна, на стадії ухвалення рішення щодо виконання дії може виникати особливий емоційний стан – *вольове зусилля*, або форма емоційного стресу, що мобілізує внутрішні ресурси людини

для створення додаткової мотивації. У цьому випадку довільний процес набуває вольових ознак [54].

Про навмисне і свідоме створення особистістю *додаткового спонукання* до дії через зміну сенсу дії йдеться в концепції особистісного рівня довільної регуляції, запропонованій В. А. Іванниковим [19] і Л. М. Веккером [11]. Отож у разі недостатньої спонуки до здійснення дії особистістю «створюється» додаткове спонукання на основі довільної мотивації, що приводить до виникнення *додаткового смислу* в регуляції діяльності. Найбільш адекватними для створення додаткового спонукання є, на думку дослідників, мотиви компетентності, самоповаги, самооцінки, етичні й естетичні мотиви, а також мотиви ідеологічного порядку [19].

Одним з найважливіших підходів до розуміння цілісної системи саморегуляції довільної активності особистості є підхід *свободи вибору*. У межах цього підходу довільна регуляція розглядається як усвідомлений, самостійний процес ухвалення особистістю рішення щодо вибору мотивів, цілей і власних дій.

Багато дослідників вважають, що розвиток особистості – це процес становлення особистісної свободи [65]. Людина справді вільна, коли здійснює вибір, до того ж самостійно, без примусу з боку зовнішніх сил, без нав'язування їй чужих поглядів, за умови знання законів реального світу. Людина постійно «винаходить» себе, абсолютно вільними актами вибору свого способу буття створює себе аж до найменших деталей.

Як зазначав Ж.- П. Сартр, людина відповідає за те, чим вона є [55; 61]. Суб'єкт постійно перебуває в ситуації «хронічного» вибору не тільки засобів досягнення цілей, а й самих цілей, що означає становлення суб'єкта не тільки як «власника» «інструментальних психічних функцій і апарату розв'язання поставлених завдань», але частково і мотивації, яка за змістом поділяється на «прийнятну і неприйнятну для суб'єкта, бажану чи не бажану для нього» [12, с. 15].

Найважливішою психологічною властивістю особистості є тенденція до зростання, реалізації й розвитку здатності до творчого і критичного мислення, «тонкі» емоційні й почуттєві переживання. Ця загальна тенденція зумовлює появу таких специфічних утворень, як прагнення до свободи і ненависть до пригнічення, оскільки свобода, за Е. Фроммом і А. Маслоу, – головна умова особистісного зростан-

ня, саморегуляції, повного функціонування, самоактуалізації [40; 65; 76].

Головною функцією довільної регуляції, на переконання В. Франкла, є так само вибір, який він пов'язує з трансцендентацією особистості – прагненням до змісту, до реалізації життєвих смислів та розуміння життя, з оцінкою своїх дій з позиції майбутнього. На його думку, суб'єкт здатний обирати певну позицію не тільки щодо зовнішнього світу, а й самого себе [64].

До проблеми вибору в дослідженнях довільних процесів звертається і Л. С. Виготський. Він наголошує, що саме вибір є характерною ознакою, коли йдеться про опанування власної поведінки. Головним у довільних процесах дослідник вважає регуляцію поведінки, визнаючи за ними і функцію спонукання та вибору дії. Головною проблемою, на його думку, стає не породження дії, а опанування особистістю власної поведінки [13].

Поняття про довільний акт як дію в умовах вибору, що базується на ухваленні особистістю рішення, сформулював О. М. Леонтьєв у межах розробленої ним теорії полімотивації [34]. Серед основних ознак довільності він виділяє наявність вибору. На думку дослідника, воля існує тільки там, де дія (підпорядкована) реалізується в умовах вибору між двома або багатьма можливими діями. Отже, вольова (довільна) дія – це дія, здійснювана на підставі вибору. Де немає вибору, там не існує довільної дії. Говорячи про вибір, учений уводить в обіг ще одне поняття – *ухвалення рішення*. Вольовий акт, за О. М. Леонтьєвим, є дією в умовах вибору, що ґрунтується на ухваленні рішення і здійснюється в умовах полімотивації, коли різні мотиви мають різні афективні знаки, тобто одні є позитивними, а інші – негативними. Отже, розкриття проблеми довільної регуляції вимагає вивчення особливостей мотиваційної сфери особистості.

Свобода суб'єкта реалізується через його власну ініціативу. Ініціатива розглядається як вільна і безпосередня форма самовиявлення, що відповідає потребам суб'єкта, стимулює і спонукає його до діяльності, спілкування, пізнання. Ініціатива являє собою не тільки мотив, бажання самореалізації, а й здатність усвідомити свої бажання, виявити себе в соціально-психологічному, міжособистісному просторі. Ініціатива включає також пошук засобів та умов задоволення потреб, тобто виконавчу, операційну сторону.

З ініціативою безпосередньо пов'язується відповідальність особистості. К. О. Абульханова-Славська визначає відповідальність як усвідомлення, добровільне ухвалення рішення щодо здійснення діяльності й спроможність суб'єкта передбачати потрібний результат, спираючись на власні зусилля і потенції [1]. Отже, ініціатива постає як результат відповідальності за власні дії, як бажання і потреба гарантувати отримання майбутнього результату завдяки власним зусиллям, навіть в умовах долаття перешкод.

Лише коли особистість може діяти відповідно до власного вибору, має сенс, наголошує Р. Мей, говорити про екзистенційну свободу. Екзистенційна свобода в його розумінні – це свобода особистості діяти відповідно до власного вільного вибору; здатність організувати своє «Я» так, щоб відбувався рух у певному напрямку або до певної мети [45].

Розглядаючи повноцінне функціонування особистості, К. Роджерс [53] зосереджує увагу на тому, що вільний вибір є одним з найбільш дієвих суб'єктивних переживань суб'єкта, котрий обирає такий напрямок дій, що є найбільш ощадливим вектором щодо всіх внутрішніх і зовнішніх стимулів. Водночас це той самий напрямок дій, про який можна сказати, що він визначається всіма чинниками наявної ситуації. Чим більше людина живе повноцінним життям, тим більше вона відчуває свободу вибору і тим ефективніше її вибір втілюється у власній поведінці. Повноцінне функціонування особистості передбачає оптимальну психологічну пристосованість, оптимальну психологічну зрілість, повну відповідність і відкритість досвіду. Отже, становлення здатної до повноцінного функціонування особистості можливе тільки в процесі перманентних змін. Здатна до повноцінного функціонування особистість характеризується кількома параметрами. Першим з-поміж них слід назвати відкритість переживанням, другим – існування в певний момент часу, що свідчить про усвідомлення особистістю кожного моменту життя, про її безперервний, прямий зв'язок з реальністю, а також про гнучкість структури «Я». Ще одна характеристика особистості, здатної до повноцінного функціонування, – віра у свої внутрішні спонукання й інтуїтивну оцінку, постійно зростаюча переконаність у своїй спроможності оцінити свої можливості й на цій основі зробити правильний вибір, ухвалити адекватне рішення.

Завдяки розвитку досліджень у межах мотиваційного підходу і підходу «свободи вибору» створено підґрунтя для перенесення проблеми довільної регуляції з площини породження дії в площину опанування особистістю власної поведінки, власних психічних процесів, тобто для переходу до *регулятивного* підходу, в межах якого саморегуляція вивчається з урахуванням її регулятивної, виконавської і контрольної функцій щодо здійснення довільної активності. У регулятивній площині, – інакше кажучи, в аспекті саморегуляції, – довільна активність розглядається в контексті здійснення особистістю власної діяльності і контролю за її перебігом, тобто виконання та регулювання особистісної активності.

Коли говорити про функцію саморегуляції як таку, що керує довільною активністю особистості, регулює та контролює її, заслуговує на увагу теорія соціального когнітивного навчіння Дж. Роттера та його школи (Е. Дж. Хочрейх, Дж. Е. Ченс, Е. Дж. Фарес і В. Джеймс). Роттер припускає, що довільна активність особистості регулюється чотирма чинниками: *поведінковими потенціалами, узагальненими очікуваннями, цінністю підкріплення і психологічною ситуацією*. Поведінковий потенціал пов'язаний з імовірною реалізацією певної поведінки в конкретній ситуації; очікування – особистісна думка про можливість підкріплення; цінність підкріплення – перевага, яку особистість надає певному підкріпленню; психологічна ситуація являє собою складну систему сигналів, які отримує особистість у певний період часу. Визначаючи цінність підкріплення, Дж. Роттер зауважував, що варто розглядати не тільки його позитивні й негативні аспекти, а й те, яким є підкріплення – зовнішнім (соціальне або культурне оточення особистості) чи внутрішнім (особливості сприймання й оцінювання подій особистістю). При цьому дослідник зазначає, що вирішальним чинником у формуванні поведінки є взаємодія особистості із середовищем. Сформульований Дж. Роттером *емпіричний закон впливу* стверджує, що найбільш сильне підкріплення особистість дістає тоді, коли її активність спрямовується на передбачувані цілі або усвідомлені потреби: фізичного комфорту, визнання-статусу, домінування, незалежності, захисту-залежності, любові-прихильності [79].

Одним із центральних понять теорії соціального навчіння є особистісне утворення, назване Дж. Роттером *локусом контролю*. Це узагальнені очікування особистості щодо того, якою мірою підкріплення залежать від її власної поведінки (інтернальний локус), а якою

– контролюються силами ззовні (екстернальний локус контролю). Особи з високим рівнем внутрішнього контролю (інтернальний локус контролю) звичайно впевнені, що джерело керування перебуває всередині них самих і що вони можуть здійснювати високий рівень особистого контролю в більшості ситуацій. Особи з екстернальним локусом, які показують високий рівень зовнішнього контролю, вірять, що їхнім життям більшою мірою управляють зовнішні сили – такі як випадок, доля або поведінка інших людей.

Концепція внутрішнього і зовнішнього контролю виявилася вельми потужним інструментом для вивчення особливостей саморегуляції довільної активності особистості. Рівень контролю над навколишнім середовищем є індикатором узагальнених очікувань і цінностей підкріплень суб'єкта. Він показує, якою мірою особистість вважає себе здатною управляти власним життям, власною активністю.

Триархична теорія інтелекту Р. Дж. Стернберга базується на понятті когнітивної саморегуляції особистості. Ідеться про феномен, завдяки якому здійснюється когнітивне керування власним життям, причому конструктивним, цілеспрямованим способом. Процеси, що забезпечують планування, контроль й оцінку діяльності, Стернберг визначає як *метакомпоненти* саморегуляції: процеси управління вищого порядку, потрібні для планування та ухвалення рішення (здатність формувати стратегії виконання завдання, здійснювати поточний самоконтроль); компоненти виконання – процеси, що сприяють розв'язанню когнітивної проблеми (вибір та здобуття релевантної інформації); компоненти набування (збереження інформації) – процеси засвоєння нової інформації і збереження вже здобутої (див. [69]).

У контексті розуміння довільних процесів – під кутом зору їхньої регулятивної і контрольної функцій – інтерес становлять також погляди М. Я. Басова. Він розглядає вольову регуляцію як особливу форму саморегуляції довільної активності особистості й механізм подолання внутрішніх і зовнішніх перешкод, завдяки чому особистість регулює власну діяльність відповідно до завдань, що постають перед нею [4].

За К. М. Корніловим, про вольову регуляцію особистості можна говорити на підставі її спроможності долати труднощі [26]. Аналогічне розуміння волі можна знайти у Б. М. Смирнова. На його

думку, воля в поєднанні з розумом і почуттями регулює поведінку і діяльність особистості у складних умовах [58]. Таких самих поглядів дотримується й П. В. Симонов, який розглядає вольову регуляцію як потребу особистості в подоланні перешкод [57].

У межах підходу *довільного самоуправління, або усвідомленого самосуб'єктного впливу на довільну активність*, довільна регуляція розглядається як усвідомлений особистістю процес самоуправління, що сприяє досягненню поставленої мети. Вивчення проблеми самоуправління особистості передбачає розкриття таких його складових:

- самодетермінації (особистісної мотивації);
- самоініціації / самогальмування (внутрішнього усвідомленого стимулу);
- самоконтролю (дій, спрямованих на порівняння запланованих результатів діяльності з досягнутими та їх корекцію);
- самообілізації (вольового зусилля і «сили волі»);
- самостимуляції (як механізму актуалізації вольового зусилля).

При цьому процес психічного, або довільного, самоуправління розглядається більш широко, ніж процес саморегулювання, тобто ці два процеси співвідносяться між собою як ціле і його частина (Є. П. Ільїн [21], В. К. Калін [22], В. І. Селіванов [56], М. Брихцін [9], М. Й. Боришевський [7], Є. Д. Хомська [68]). Довільна активність, на думку дослідників, є усвідомленим самоуправлінням власною поведінкою, що зумовлює не тільки ухвалення особистістю самостійного рішення (аспект «свободи вибору»), а й ініціацію дій (мотиваційний аспект), їх здійснення і контроль (регулятивний аспект).

Отже, регулятивний процес – це процес самоуправління власною поведінкою, що передбачає усвідомлення, самостійність, ініціативу особистості не тільки в ході вибору й ухвалення рішення (складова «свободи вибору»), а й у процесі ініціації діяльності (мотиваційна складова), її здійснення й контролю за результатом (регулятивна складова).

Під довільним самоуправлінням розуміють здійснення таких самосуб'єктних впливів, які сприяють досягненню наперед поставленої мети. У процесі самоуправління дослідники найчастіше виокремлюють такі його стадії:

- відбір та опрацювання інформації,
- ухвалення рішення,

- реалізація рішення,
- контроль за його здійсненням.

Розкриваючи структуру довільного управління, Є. Д. Хомська зазначає, що воно передбачає, з одного боку, наявність програми, відповідно до якої реалізується та або та психічна функція (створена самостійно або така, що надається у вигляді інструкції), постійний контроль за її перебігом (куди входить контроль за послідовністю операцій і за результатами проміжних фаз діяльності) і контроль за кінцевим результатом діяльності (передбачає порівняння реального результату із заздалегідь сформованим «образом результату»). Крім того, довільне управління психічними функціями неможливе без відповідного мотиву, без якого не відбувається жодна свідомо психічна діяльність [68].

Тим часом В. К. Калін сутність довільного управління вбачає у перетворенні первинної організації психічних процесів у таку, яка потрібна для досягнення поставленої мети, у зміні психічного стану і цілеспрямованій мобілізації. Така регуляція – «це свідоме, опосередковане цілями і мотивами предметної діяльності створення стану оптимальної мобілізованості, оптимального режиму активності і концентрації цієї активності в потрібному напрямку, тобто цілеспрямоване створення такої організації психічних функцій, що забезпечувала б найбільшу ефективність дій» [22]. На думку дослідника, це і є виявом самосуб'єктних відносин, тобто активності, спрямованої не на зовнішній світ або інших людей, а на самого себе.

Разом з тим В. І. Селіванов наголошує, що довільна, як і вольова, регуляція характеризується однаковими ознаками: усвідомленою, планомірною поведінкою; свідомим вибором способу дії; оцінкою перешкод, що заважають здійсненню діяльності і досягненню мети; потребою в мобілізації вольових зусиль для подолання цих труднощів; усвідомленим контролем за виконанням плану і порівнянням досягнутих результатів із раніше поставленою метою. Відмінності між цими двома видами регуляції, за В. І. Селівановим, полягають в обсязі труднощів, що їх долає суб'єкт, а отже, у величині докладених зусиль. Поняття «регулювання», на думку дослідника, має більш вузький семантичний зміст: приведення системи до норм, правил, параметрів її функціонування в разі відхилення від цих стандартів [56]. Інакше кажучи, це механізм стабілізації системи, її ефек-

тивного функціонування. Натомість *самоініціація*, наявність внутрішнього особистісного стимулу, усвідомлене «управління» собою і власною діяльністю, керування власними прагненнями та цілями надають особистості психічної стійкості, що забезпечує успішність діяльності.

Виходячи з означеної вище позиції, Є. П. Ільїн стверджує, що довільне управління є більш загальним феноменом, організовує довільну поведінку (включаючи вольову) і реалізується через довільні, тобто мотивовані (усвідомлені), дії. Воля, на його думку, – це узагальнене поняття, що визначає певний клас психічних процесів, дій, об'єднаних єдиним функціональним завданням – свідомим і навмисним управлінням поведінкою і діяльністю особистості. Вольова регуляція є різновидом довільного управління, що реалізується через особливі довільні дії – вольові зусилля. Істотним для цих дій стає вияв вольових зусиль і співвіднесення їх з вольовою поведінкою. Отже, довільне управління є інтегральним психофізіологічним процесом, оскільки воно, з одного боку, охоплює, крім вольового зусилля, низку інших психологічних феноменів: мотиви (бажання, зобов'язання), інтелектуальну активність, етичну сферу особистості, але, з другого боку, базується на фізіологічних процесах і особливостях їхнього перебігу (властивостях нервової системи) [21]. Очевидно, що головною сутністю довільної регуляції є її *самість*. Саме вона відрізняє довільну активність особистості від імпульсивної поведінки, дає змогу планувати та моделювати дії відповідно до своїх бажань, відчувати відповідальність за результати діяльності, спонукати себе, здійснювати самоконтроль за власними діями. На думку Є. П. Ільїна, *самість* – свідоме та навмисне планування суб'єктом своїх дій відповідно до власних бажань, переживання ним самим почуття обов'язку (мотивація); це віддавання самому собі команди для початку дії, (самостимуляція), здійснення дій самоконтролю [там само].

У цьому контексті цілком слушною видається думка А. Коссаковського щодо функціонування цілісної системи психічних регулятивних компонентів. Критеріями цієї системи є:

– здатність до цілепокладання, розроблення програми діяльності, адекватної меті й умовам її здійснення;

- довільне управління діяльністю (витримка, цілеспрямованість, здатність до подолання перешкод);
- соціальна компетентність поведінки (долучення до діяльності інших, вміння аналізувати й розуміти дії інших);
- здатність ставити перспективні цілі і реалізовувати їх;
- рефлексивність поведінки, її усвідомлення;
- стабільність основних мотивів діяльності, формування загальної спрямованості особистості;
- вироблення особистістю системи цінностей, норм, переконань, позицій, стратегій поведінки тощо.

Психологічний розвиток особистості означає розвиток психічних компонентів, що ведуть до самодетермінації і дають змогу поводитися більш самостійно, усвідомлено, (орієнтуючись на соціально й індивідуально значущі цілі) та цілеспрямовано в різних сферах діяльності, рефлексуючи цілі, мотиви, засоби, результати і наслідки своєї діяльності [27].

Тим часом М. Брихцін розглядає довільне самоуправління як здатність особистості усвідомлено керувати власною психічною активністю, регулювати внутрішні стани організму, а також як взаємодію, інтеракцію між суб'єктом і зовнішнім предметним та соціальним середовищем. Таке управління відбувається на основі актуального (ситуативного), попереднього відображення дійсності та уявлення особистості про майбутнє. На думку дослідника, вольове управління реалізується завдяки управлінню і регуляції. Вольові процеси пов'язуються з розумінням суб'єктом важливості й особистісного змісту цієї ситуації, з раціональною й емоційною оцінкою діючих мотивів, з вибором цілей і пошуком відповідних засобів для досягнення мети задля отримання бажаного результату. У разі цілеспрямованої дії суб'єкта на зовнішнє середовище і на себе самого вольові процеси разом з іншими елементами психіки слугують реалізації основних функцій управління. При цьому вольові процеси забезпечують функціональне об'єднання психічних складових (станів, відносин, якостей, здібностей, навичок) і їх застосування як засобів для досягнення очікуваних змін, результатів. Таким чином, «ці процеси беруть участь у створенні закінчених систем внутрішніх умов, спрямованих на збудження і «націлювання» (у потрібному напрям-

ку) необхідної активності. Отже, метою вольових процесів є «системоутворення» [9].

До того М. Брихцін визначає такі основні ланки довільного самоуправління:

- ініціація діяльності (вибір мети, усвідомлення завдання);
- планування процесу діяльності (створення програми діяльності);
- підготовка зовнішніх умов і внутрішніх передумов діяльності;
- організація управлінських та виконавчих ланок (самоорганізація);
- взаємодія із зовнішнім і внутрішнім середовищем;
- комплексне опрацювання інформації і процес ухвалення рішення щодо здійснення діяльності;
- комунікація між управлінськими ланками (застосування правил, принципів, критеріїв діяльності);
- координація взаємодії управлінських ланок;
- регулювання виконавчих ланок діяльності;
- контролювання процесу виконання завдання, уточнення плану діяльності;
- завершальна оцінка перебігу діяльності та її результатів [там само].

У ході виконання складних завдань потрібними зазвичай є такі стимулятори, або «регулятори», діяльності: самонакази, домагання, настановлення, воля, свідомість, а також окремі «механізми»: постановка цілей, створення «операційних образів дії» і домінант, вольове зусилля, процеси ухвалення рішень, самооцінка, динаміка рівня активізації, емоційні стани, стимульовальне і виконавче регулювання. До того ж усі вищезначені «регулятори» і «механізми» треба включати у процес управлінської діяльності, яким цілеспрямовано керує суб'єкт.

Вольове зусилля та інші «регулятори» діяльності не утворюються спонтанно, а з'являються під впливом самостимуляції. Суб'єктивними засобами стимуляції вольових зусиль можуть бути самонаказ, самозаохочування, самосхвалювання, уявлення про переживання позитивних емоційно забарвлених ситуацій, спогади про

свої колишні успіхи, приклад інших, актуалізація відчуття обов'язку, власної гідності, сорому тощо.

Самостимуляція виявляється в різний спосіб і залежить як від індивідуальних особливостей людини, її досвіду, так і від характеру перешкод та ускладнень.

У зв'язку з цим О. І. Висоцький виділив чотири форми самостимуляції, що за природою являє собою засвоєну зовнішню стимуляцію. Це пряма форма стимуляції через самонакази, самохвалення, самонавіювання, тобто реальні звуки, слова, фрази; непряма форма самостимуляції через образи, уявлення про наслідки; абстрактна форма самостимуляції через різні думки і символи, а також комбінована форма, що складається з елементів трьох вищезгаданих. Формування самостимуляції визначається тими умовами, в яких формується особистість. О. І. Висоцький показав, що успішною є мобілізація тих школярів, які зазнали впливу значущих для їхнього розвитку зовнішніх дій, які спонукали їх до активної діяльності. Причиною цього, на думку дослідника, є поступова інтеріоризація зовнішніх стимуляторів – особливо в разі позитивного до них ставлення особистості. Разом з предметним змістом цих впливів інтеріоризується і їхня спонукальна функція. Завдяки цьому особистість набуває індивідуального стилю вольового управління власною поведінкою. Таким чином, самостимуляція виникає як наслідок інтеріоризації зовнішньої стимуляції [14].

Вищезазначені підходи до розуміння сутності регулятивних процесів особистості розкривають їхні різні сторони та функції і не суперечать, а взаємодоповнюють одне одного. Саморегуляція пов'язується *по-перше*, з мотиваційною сферою особистості – ініціацією активності в разі подолання перешкод. *По-друге*, визначається як усвідомлений самостійний процес ухвалення особистістю рішення щодо вибору мотивів, цілей, власних дій, незалежних від зовнішніх умов і впливу соціального оточення. *По-третє*, характеризується під кутом зору її регулятивної, виконавської і контрольної функцій щодо перебігу довільної активності. *По-четверте*, розглядається як усвідомлений самосуб'єктний вплив на діяльність – у ракурсі самоуправління, самоактивності особистості.

Огляд психологічних досліджень з проблеми вивчення довільних регулятивних процесів в *онтогенетичній* площині дав змогу виділити такі самостійні напрямки:

- вивчення розвитку довільної поведінки як стадії розвитку волі;
- дослідження сформованості довільної регуляції у дітей різного віку;
- визначення рівня розвитку системи саморегуляції та її окремих компонентів на різних етапах онтогенезу;
- розгляд процесів саморегуляції навчальної діяльності школярів різного віку.

Принциповим для онтогенетичного вивчення регулятивної сфери є питання про те, в якому віці виникає саморегуляція довільної активності особистості. З цього приводу існує кілька думок. Одні автори вбачають початок становлення довільної поведінки в цілеспрямованих рухах немовляти, інші – відносять його до раннього віку дитини, коли її активність починає опосередковуватися мовою дорослого, треті – пов'язують початок довільної регуляції з дошкільним віком, коли виникає ієрархія мотивів і з'являється можливість діяти за зразком, четверті – вважають, що довільна регуляція починається лише за межами дошкільного дитинства – у молодшому шкільному і навіть підлітковому віці, коли дитина може свідомо обирати мету власної діяльності і протистояти ситуативним мотивам. Очевидно, що розбіжності щодо появи довільної регуляції визначаються тим змістом, який вкладають дослідники в це поняття.

Так, О. О. Смирнова розглядає становлення довільної регуляції в ранньому онтогенезі як поєднання прагнень, бажань дитини та їх усвідомлення і стійкості. Дослідниця виділяє чотири етапи розвитку довільної регуляції, вважаючи, що вони визначаються специфічними для кожного віку дитини мотивами діяльності та формами опосередкування її поведінки у взаємодії з дорослим. Основним механізмом регуляції довільної активності стає взаємне суб'єктивне долучення дитини і дорослого до її здійснення: «активність засвоєння дитини – активність віддачі дорослого». О. О. Смирнова розглядає кілька етапів розвитку довільної регуляції особистості:

1. Регулятивна роль соціальних відносин дитини. При цьому соціальний контекст існує не в матеріальній, а в ідеальній формі. Спосіб дії дорослого водночас мотивує і дії дитини, опосередковуючи їх.

2. У рольовій грі, як і в діях із соціальним матеріалом, дитина ще не здатна свідомо контролювати свою поведінку. Її діяльність мотивується й опосередковується образом дорослого (або ігрового персонажа), але не правилами власної поведінки.

3. Подальше становлення саморегуляції і довільності пов'язане з визначенням та усвідомленням правила як засобу опанування своєї поведінки. Цей етап найбільш успішно реалізується в грі за правилами. Тільки в тому випадку, коли правило набуває спонукальної, мотивувальної сили, воно стає засобом опанування своєї поведінки, а дія за правилом перетворюється на власну, а не нав'язану дію дитини.

4. Наступний етап у розвитку довільної регуляції полягає у набутті дитиною здатності самостійно і вільно визначати свою діяльність і самій конструювати засоби опанування своєї поведінки. На цьому етапі дитина сама ставить перед собою мету і сама конструює (або обирає) засоби її досягнення. Ідеться не тільки про досягнення дитиною своїх бажань, а й усвідомлення своєї поведінки [59].

Поєднання умотивованості й усвідомлення в процесі розвитку дитини є підтвердженням того, що регуляція і довільність розвиваються в нерозривній єдності і що головною умовою цього розвитку є співактивність дитини і дорослого, співрегуляція їхньої діяльності.

На думку С. П. Тищенко, старший дошкільний вік є надзвичайно важливим етапом у розвитку суб'єктних структур особистості. Він знаменує собою перехід зростаючої особистості від егоцентричної позиції до рефлексивної – щодо самої себе та інших людей. У цьому віці відбуваються якісні зміни в різних психічних сферах – пізнавальній, вольовій, емоційній – і з'являється низка новоутворень, що свідчать про інтенсивний розвиток рефлексивних процесів. Саме в цьому віці стають досить усталеними такі внутрішні регулятивні інстанції, як образ «Я», самооцінка, рівень домагань, особистісні очікування тощо. Вони опосередковують будь-які види активності дитини і дають змогу їй діяти «від імені» власного «Я» і водночас з урахуванням зовнішніх обставин. Поява цих інстанцій – регуляторів активності – є свідченням диференціації внутрішньої і зовнішньої сторони особистості дитини і вироблення в неї нового ставлення до самої себе як до суб'єкта активності та носія образу «Я», тобто в дитини активно формується самоактивність [62].

Інакше розуміння стадій розвитку регулятивних процесів представив Є. М. Баканов. Згідно з його позицією формування вольової поведінки пов'язане зі становленням мотивації діяльності і відбувається протягом усього життя людини. У зв'язку з цим дослідник визначає п'ять стадій становлення волі. Початкова – стадія довільних рухів – виявляється в дитинстві, коли здійснювані рухи пов'язуються з умовними сигналами. Друга – стадія натуральної супідрядності мотивів – спостерігається в дитини раннього віку. Вона передбачає вибір дітьми більш важливого мотиву та утримання його в момент подолання перешкод. У цей період, стверджує дослідник, відбувається перехід від стадії натуральної супідрядності мотивів до третьої стадії – цілепокладання, в якій спонукання «прив'язується» до проміжного результату діяльності. Процес цілепокладання виникає під час гри, оскільки в ній з'являються мета й ієрархізація мотивів, завдяки чому вольова регуляція досягає найбільшої сили в ході подолання перешкод. На четвертій стадії – «ціле-мотиваційного» контролю – спонукання до дії відбувається завдяки усвідомленню мотивів і пов'язуванню їх з метою та засобами діяльності. Ця стадія виявляється у старшому шкільному віці: з розвитком здатності усвідомлювати цілі і мотиви своєї поведінки зростає значущість її наслідків, виникає потреба відповідати за власні дії та вчинки. І кінцева стадія – «свободи волі» – приводить до осмислення всіх зв'язків виконуваної діяльності: постановки мети, вибору засобів для її досягнення і передбачення результатів своєї активності [2, с. 12-22].

За Л. О. Кожариною, доцільно керуватися такими показниками розвитку саморегуляції особистості, як осмислення діяльності та усвідомлення дитиною себе як суб'єкта діяльності. Дослідниця розглядає чотири стадії становлення довільної активності. Перша стадія добре простежується в дітей молодшого дошкільного віку і полягає в розвитку у них уміння усвідомлювати правила поведінки, орієнтуватися на них, помічати їх порушення в різних ситуаціях. На другій стадії, у середньому дошкільному віці, дитина може осмислити ситуацію з допомогою дорослого. Дошкільники цього віку вже можуть аналізувати власні дії, які виконують за інструкцією або правилами, встановленими дорослими. На третій стадії – у старшому дошкільному віці – відбувається самостійне осмислення дитиною ситуації і самої себе в ній. Формується здатність стати на позицію дорослого й оцінити свою поведінку або діяльність під іншим кутом зору. У віці

семи років діти досягають четвертої стадії розвитку довільної поведінки, коли вони здатні володіти не тільки собою, а й ситуацією в цілому, повністю усвідомлювати свою поведінку, а також передбачати результати своєї діяльності [23].

На думку Дж. Флейвелла, становлення саморегуляції відбувається в період середнього дитинства, коли в особистості розвивається метакогнітивна здатність, завдяки якій дитина вже може планувати власні дії, ухвалювати те чи те рішення і вибирати ефективні стратегії його реалізації в ході виконання поставлених завдань. Формування та розвиток метакогнітивної здатності веде до метапізнання особистості, що визначається як поточний самоконтроль за своїми психічними процесами, знаннями, цілями і діями. Метапізнання базується на здатності особистості до рефлексії, до формування стратегій активності, планування особистістю власної діяльності. Виникаючи у дитини приблизно в 6 років, метапізнання найбільш повно виявляється у віці 8-10 років, продовжуючи розвиватися протягом усього середнього дитинства, підліткового і юнацького віку [75].

Дослідження Т. І. Шульги показали, що становлення вольової регуляції поведінки проходить низку стадій, які послідовно ускладнюються на кожному віковому етапі і мають специфічні характеристики. *Перша* стадія вольової регуляції поведінки визначається як «праособистісна (або суб'єктна) довільна регуляція», що дає змогу дитині в ранньому та дошкільному віці опанувати керування власною активністю, сприяє формуванню її вольових якостей. *Друга* стадія – це «особистісна довільна саморегуляція», формування якої дає можливість дітям молодшого шкільного і підліткового віку усвідомлено керувати власною поведінкою, досягати самостійно поставлених цілей, долати труднощі, визначати власні способи регулювання активності тощо. *Третя* – стадія «особистісного рівня довільної регуляції», що характеризується високою зрілістю саморегулювання в підлітковому і старшому шкільному віці [73].

Огляд психологічних досліджень з проблеми вивчення регулятивної сфери особистості в онтогенетичній площині дав змогу визначити основні її характеристики.

Раннє дитинство:

- здійснення пізнавальних дій, наслідування дій дорослих;
- формування здатності уявляти предмети, які не перебувають наразі в полі зору;
- закладання основ регулятивної функції мови;
- поява здатності до самообмеження;
- вияв регулятивно-вольових якостей: витримки, терпіння, наполегливості [6; 19; 21; 59].

Дошкільний вік:

- зростання здатності стримувати власну імпульсивну поведінку;
- розвиток самоконтролю над діями;
- вияв ініціативності, самостійності, сили волі [6; 10; 21; 31; 33; 46; 59; 62].

Молодший шкільний вік:

- подальший розвиток витримки і терпіння як основи дисциплінованої поведінки;
- зростання вміння виявляти вольове зусилля в розумовій діяльності;
- формування довільних розумових дій;
- здійснення вольових дій учнями початкових класів під впливом дорослих, набуття ними здатності здійснювати вольові акти відповідно до власних мотивів;
- застосування учнями самостимуляції (хоч вона і має дифузний характер і не підкріплюється моральними принципами);
- наполегливість у навчальній діяльності, що виявляється здебільшого за наявності інтересу до завдання;
- недостатній розвиток регулятивних механізмів подолання впливу емоцій, зовнішніх ускладнень, що заважають перебігу діяльності;
- вияв довільної активності здебільшого заради виконання волі інших (слухняність), щоб заслужити прихильність, схвалення з боку дорослих;
- виникнення самостійності внаслідок імпульсивних емоцій і бажань, а не в результаті критичного осмислення ситуації і своєї ролі в її розвитку;

- часта демонстрація дітьми впертості, коли вони намагаються захистити свої рішення, судження і вчинки;
- опанування вміння стримувати власні почуття [6; 7; 17; 19; 21; 41; 50].

Підлітковий вік:

- помітно краще регулювання підлітками (порівняно з молодшими школярами) власної поведінки завдяки внутрішній стимуляції (самостимуляції);
- посилення залежності від зовнішнього стимулювання, що не завжди підсилює довільну активність, оскільки прагнення до незалежності набуває інших форм, ніж у молодших школярів;
- підлітковий негативізм, відстоювання власного “Я”, права на свою думку, свої погляди;
- вияв наполегливості в роботі, до якої школяр має інтерес;
- перевага процесів збудження над процесами гальмування нервової системи, що веде до змін у регулятивній сфері (знижуються витримка, самовладання);
- демонстрування надмірної сміливості (у цей період вона досягає найвищих показників);
- переоцінка підлітками рівня розвитку власних регулятивно-вольових якостей, дисгармонія в розвитку основних регулятивно-вольових рис;
- переважний збіг об’єктивної оцінки і самооцінки учня [6; 14; 18; 19; 21; 48].

Старший шкільний вік:

- визначення саморегуляції через механізм самостимуляції (самостимуляція не тільки оцінюється, усвідомлюється, а й диференційовано використовується для подолання перешкод; вона стає головним компонентом у психологічній структурі довільної активності);
- вияв високого рівня наполегливості в досягненні поставленої мети, різке зростання витривалості на тлі втоми;
- формування морального компонента саморегуляції [6; 14; 20; 21; 49].

Отже, огляд різних психологічних підходів до розкриття проблеми саморегуляції в онтогенетичному аспекті показав, що цей процес проходить низку послідовних стадій, у результаті зміни

яких поступово ускладнюється його структурно-функціональна будова. У процесі функціонування і розвитку регулятивної сфери особистості відбувається також зміна зв'язків між її структурними елементами.

У підсумку зазначимо, що компоненти системи саморегуляції довільної активності особистості доцільно розглядати комплексно, аналізуючи різні їхні аспекти:

1) з погляду суттєвих функцій саморегуляції довільної активності: спонукання, орієнтації, вибору, контролю, оцінки, програмування, управління, зберігання й актуалізації досвіду;

2) з погляду розподілу цілеспрямованої дії на окремі процеси:

– цілеутворення;

– розроблення програми дій стратегії дій, адекватних цілям та умовам діяльності; антиципація перебігу активності;

– виконання дії відповідно до програми (орієнтація, спрямування дії, мотивація діяльності, процеси ухвалення рішення, оцінювання і контролю).

3) з погляду взаємодії особистості й оточення:

– ставлення особистості до соціальних вимог, цінностей, які фіксуються в її диспозиціях (норми, орієнтації, переконання, життєві перспективи);

– подолання суперечностей між потребами особистості і зовнішніми умовами їх забезпечення;

– передумови ефективної реалізації соціальних взаємин (готовність і здатність до соціальної комунікації й кооперації, соціальна компетентність);

– самоусвідомлення (усвідомлення самої себе і внутрішніх розбіжностей, якостей, власних дій, можливостей тощо);

4) на підставі визначення природжених і набутих властивостей, серед яких:

– порівняно стійкі процесуальні властивості нервової системи, закріплені в характеристиках темпераменту;

– сформовані в онтогенезі індивідуальні риси характеру; психічні якості, детерміновані соціально-економічними умовами діяльності та культурно-історичними чинниками, що складаються в процесі виховання і навчання особистості.

Аналіз стану розробленості проблеми саморегуляції показав, що діапазон досліджуваних наразі в цьому контексті питань надзвичайно різноаспектний: від дослідження саморегуляції сенсомоторики і функціональних станів до вивчення особистісних характеристик саморегуляції довільної активності; від розкриття структури усвідомленої саморегуляції, її загальних і вікових закономірностей до з'ясування особливостей становлення її індивідуалізованої системи.

Розділ 2

СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ САМОРЕГУЛЯЦІЇ У ШКОЛЯРІВ З РІЗНИМИ НАВЧАЛЬНИМИ ДОСЯГНЕННЯМИ

Теоретичний розгляд проблеми дослідження регулятивної сфери особистості дав змогу сформулювати концептуальні положення, що стали підґрунтям її емпіричного вивчення у школярів з різними навчальними досягненнями.

Саморегуляція визначається як системна форма довільної активності школяра і виступає критерієм та результатом його розвитку як суб'єкта в процесі навчальної діяльності. Від ступеня досконалості процесів саморегуляції залежать надійність, продуктивність і результативність, тобто кількісні і якісні характеристики довільної активності. Індивідуальні особливості діяльності зумовлюються рівнем функціональної сформованості, динамікою і змістом тих процесів саморегуляції, що здійснюються суб'єктом.

Проблема активності і її значення в психологічному розвитку суб'єкта займає чільне місце у психологічній теорії Г. С. Костюка. На його думку, активність є невід'ємною властивістю суб'єкта і тим більше особистості. Через це становлення особистості він розглядає не лише як суспільно обумовлений процес, вирішальна роль у якому належить навчанню і вихованню, а водночас і як саморозвивальний процес. «Це внутрішньо необхідний його рух від нижчих до вищих рівнів розвитку, у якому зовнішні причини завжди діють через внутрішні умови» [29, с. 115]. Дослідник вважає, що «джерелом саморуху особистості є внутрішні суперечності, які виникають у її житті» [там само]. Це можуть бути суперечності між підсистемами особистості як її «прагненнями і можливостями, перспективними цілями особистості і наявними в неї засобами, між її ідеалами і фактичними досягненнями тощо» [там само, с. 84].

На ранніх етапах онтогенезу суперечності не усвідомлюються суб'єктом, пізніше вони все частіше стають об'єктом його самосвідомості, «переживаються ним як незадоволення собою, як свідоме активне прагнення до самовдосконалення» [28, с. 48]. Згідно з концепцією Г. С. Костюка, з віком власна активність дитини посилюється, відтак у її розвитку виникає «самовиховання як найвища форма вияву саморуху особистості що розвивається, у якому вона виступає як суб'єкт свого розвитку» [29, с. 96]. Розуміння особистості як системи, що саморегулюється і самовдосконалюється, визнання кожної дитини як діючого суб'єкта стали підставою для розроблення дослідником *психологічної теорії навчальної діяльності*, організація якої спирається на низку психолого-педагогічних принципів.

Принцип перший. Умовою успішного навчання і розвитку є індивідуальні особливості кожної дитини, пов'язані з її готовністю вчитися, відмінності в її здібностях: «навчання не може нівелювати ці відмінності, оскільки до певної міри залежить від них» [29, с. 93].

Принцип другий. Основою учіння є активність дитини, оскільки пасивного учіння не буває. Вчитися означає виявляти активність, спрямовану на засвоєння нових знань, вироблення вмінь і навичок. «Засвоюється учнями тільки те, що є об'єктом їхніх зовнішніх і внутрішніх дій» [30, с. 428].

Принцип третій. Обумовлена навчанням діяльність має складну психологічну структуру і являє собою взаємодію учнів з учителем і між собою [28, с. 41]. Виховний і розвивальний потенціали навчання визначаються не лише його змістом та процесом засвоєння знань, а й взаєминами, які складаються між учителем і учнем. Якраз «характер взаємин між учителем і дітьми є одним з чинників впливу на формування повноцінних мотивів учіння учнів, їхньої самооцінки, вироблення впевненості у своїх силах, наполегливості, самоконтролю в розумовій діяльності тощо» [30, с. 419].

Загальну ідею психічної саморегуляції сформулював С. Л. Рубінштейн. Він стверджує, що поведінка різних людей і навіть однієї і тієї самої людини в зовні одній і тій самій ситуації нескінченно різноманітна, а адекватність суб'єкта характерові подій може бути зрозуміла тільки як поява усвідомленої саморегуляції [54].

Логіка генетико-моделювального методу, спрямованого на вивчення саморозвитку цілісної особистості, як зазначає

С. Д. Максименко, «передбачає не просто фіксування особливостей тих чи тих емпіричних форм прояву психіки, а їх активне моделювання і відтворення в особливих умовах. Це й дає змогу розкривати їхню сутність, тобто закономірності виникнення і становлення в онтогенезі певних психологічних функцій» [38, с. 80].

На думку П. Р. Чамати, до вольових форм вияву самосвідомості належать такі якості особистості, як стриманість, самовладання, самоконтроль, самодіяльність і самодисципліна. «У них виявляється, – наголошує вчений, – свідома регуляція особистістю своїх дій і вчинків, своїх відносин з іншими людьми і ставлення до себе самої» [70, с. 11].

Розглядаючи саморегуляцію як універсальний феномен, що є структурною складовою процесів та систем різної складності, М. Й. Боришевський зауважує, що «визначення сутності поняття «саморегуляція» передбачає його розгляд у системі понять «самоуправління» («управління»), «самоорганізація» («організація»), «самоконтроль» («контроль») та ін. При їх порівнянні увага дослідників зосереджується на ступені складності позначуваних ними явищ самоактивності (активності) і з'ясуванні, яке з понять є ширшим за змістом» [8, с. 256]. На думку вченого, поняттям «саморегулювання» слід позначати «явища самоактивності на рівні особистості, а також характеризуючи системи нижчого рівня організації» [там само, с. 264].

Процес особистісного регулювання, за визначенням Ю. О. Миславського, слід розглядати як організацію окремих складових, що у своїй сукупності забезпечують певні форми активності учнів. Ці функціональні складові – компоненти системи саморегуляції особистості – формуються здебільшого в процесі спілкування, підтримання взаємин у соціальному середовищі. Такі відносини є складовими системи регулювання, яка детермінує активність і розвиток школяра як особистості [43].

Цілісний підхід до вивчення усвідомленої саморегуляції довільної активності особистості був закладений О. О. Конопкіним. Усвідомлену саморегуляцію він розглядає як системно організований процес з ініціації, побудови, підтримки і керування всіма видами та формами зовнішньої і внутрішньої активності, спрямованими на досягнення прийнятих суб'єктом цілей [25]. На думку дослідника, такому елементові системи саморегуляції, як усвідомлена учнем *мета*

діяльності, належить загальна системотвірна функція. Розуміння школярем цілей діяльності – психологічний чинник, що справляє вплив на організацію всього регулятивного контуру [24].

Суб'єктивна модель значущих умов діяльності являє собою комплекс знань учня про наявність у певний момент чинників, врахування впливу яких веде до успішного виконання цієї діяльності. Така модель реалізується завдяки інформації про зовнішні, об'єктивні обставини і про внутрішні умови активності – суб'єктивні можливості учня (загальні й специфічні здібності, особистісні якості, навички, засвоєні норми поведінки, індивідуально-типологічні характеристики пізнавальної діяльності, психомоторики тощо), що зумовлюють вибір тієї чи тієї призначеної для виконання програми. Суб'єктивна модель значущих умов може створюватися в різний спосіб:

- пропонуватися учню в готовому вигляді;
- формуватися в ході попередньої демонстрації або інструктажу;
- виникати в результаті самостійного ознайомлення школярів з умовами діяльності;
- вибудовуватися й уточнюватися учнем у процесі його діяльності.

Специфічним функціональним утворенням процесу саморегуляції, на думку О. О. Конопкіна, є *програма виконавських дій*, яка разом із суб'єктивною моделлю значущих умов діяльності утворює «блок програмування діяльності». Сутністю цього компонента є побудова дій, характер і послідовність яких спрямовані на досягнення мети в певних умовах. Саме в цій ланці психологічного регулювання чітко простежується творча активність школяра [25].

Активне регулювання діяльності передбачає наявність у структурі саморегуляції спеціального механізму оцінювання успішності виконавської активності. Дієвість, ефективність такого механізму забезпечується існуванням у структурі особистісної регуляції таких функціональних компонентів, як попередньо прийнята учнем *система критеріїв та інформація про реальний перебіг діяльності*, про її проміжні і кінцеві результати, про можливість корекції власних дій. Оціночні дії й операції – найважливіший чинник формування й успішного здійснення різних видів усвідомленої цілеспрямованої акти-

вності, що перетворює процес регулювання в замкнуту систему, чим суттєво змінює можливості довільної діяльності особистості [там само, с. 219]. Завдяки суб'єктивним критеріям успішності вдається досягти більш точного спрямування діяльності, конкретизувати загальну мету, визначити основні параметри або елементи діяльності та еталони їх виконання.

Невід'ємним компонентом регулятивної системи є *дії із самоконтролю*, сутність яких полягає в порівнянні запланованих результатів діяльності з досягнутими; у корекції, співвіднесенні результатів з вимогами, оцінками інших тощо. Г. С. Никифоров зазначає, що самоконтроль – це одна з форм вияву самоуправління і саморегуляції. На його думку, самоконтроль, як обов'язкова ознака свідомості і самосвідомості особистості, є умовою адекватного психічного відображення суб'єктом власного внутрішнього світу й об'єктивної реальності [47].

У процесі онтогенезу функція регулювання і контролю здійснюється дорослими в процесі спільної діяльності й спілкування з дитиною. До того сама дитина – завдяки інтеріоризації зразків і схем виконання дій – має можливість контролювати власну діяльність самостійно.

У шкільній практиці навчання самоконтролю відбувається шляхом наслідування дій учителя, а формування самоконтролю здійснюється шляхом спроб і помилок, за кінцевим результатом діяльності (підсумковий самоконтроль). Оцінка і корекція дій можуть здійснюватися учнем у ході самої діяльності (поточний самоконтроль), а також у процесі порівняння наступної діяльності з власними можливостями (перспективний самоконтроль). Отже, для ефективного регулювання цілеспрямованої діяльності учень повинен знати, наскільки успішно виконується прийнята ним програма дій, якою мірою вона забезпечує наближення мети, дає змогу контролювати отримані результати і коригувати власні дії в разі потреби.

Розглядаючи операційні компоненти саморегуляції як систему окремих регулятивних функцій, зауважимо у зв'язку із цим, що велике значення для забезпечення ефективного саморегулювання учнів мають також суб'єктивні складники, які зумовлюють його динамічні і змістові характеристики. Можна вичленувати два блоки компонентів структури регуляції особистості:

1) компоненти, які обумовлюють *динамічні* параметри регуляції, або ступінь її суб'єктивної внутрішньої детермінації, стабільність системи, стійкість її під час безперервної роботи, надійність у разі ускладнення умов тощо;

2) компоненти, які «відповідають» за *змістовий* бік регулятивних процесів, тобто за внутрішній, суб'єктивний зміст усіх форм довільної активності школяра – особливості мотиваційної сфери, характер самооцінок, ціннісно-орієнтаційну спрямованість тощо.

Розгляньмо відтак найважливіші змістові компоненти особистісної саморегуляції, що детермінують навчальну успішність школяра. Це насамперед особливості мотивації навчальної діяльності, що пов'язуються з внутрішнім світом особистості, відображають – через індивідуальну свідомість і волю школяра – умови діяльності, формують цілі й особистісні настановлення, спонукають до довільної активності. Мотивація займає провідне місце в структурі особистості, є одним з основних понять, що використовуються для пояснення індивідуально-своєрідних особливостей саморегуляції, рушійних сил активності школяра. Що ж до питання результативності, успішності учіння, то особливу увагу, на думку Г. Гекгавзена, слід звернути на мотив досягнення [67]. Під мотивом досягнення розуміють внутрішнє, порівняно стійке прагнення особистості до успіху в будь-якій діяльності. Це прагнення формується в ранньому дитинстві під впливом дорослих. Внутрішнім його підґрунтям є ефективно забарвлені емоційні асоціації, пов'язані з успіхом і підкріплені відповідними діями з боку оточення. У міру дорослішання учнів дедалі більшу роль у вияві ними вольових якостей, пов'язаних з досягненням мети, тобто в забезпеченні цілеспрямованості, може відігравати мотивація досягнення. Саме мотивація досягнення також має значення для вияву наполегливості, витримки, рішучості, стверджують у своїх працях Є. П. Ільїн та Є. К. Фещенко [20; 21].

Значущим особистісним компонентом системи саморегуляції школярів є особливості їхньої самооцінки, що виявляють оцінне ставлення дитини до самої себе і власної діяльності, виконуючи тим самим важливу регулятивну функцію. У більшості психологічних досліджень самооцінку визначають як особистісне утворення, що безпосередньо регулює поведінку і діяльність, як автономну характеристику особистості, її найважливіший компонент, що розкриває її індивідуальну своєрідність (Л. І. Божович [6], І. І. Чеснокова [71]) та

ін.). Самооцінка як особистісне утворення займає важливе місце в загальному контексті формування особистості – її можливостей, здібностей, спрямованості, активності (К. О. Абульханова-Славська [1], К. В. Шорохова [72]). Самооцінку можна розглядати як відносно стійке структурне утворення особистості, компонент Я-концепції, як судження про наявність в учня тих чи тих якостей, властивостей у співвідношенні їх із певним еталоном, зразком і як процес самооцінювання. Основою самооцінки є система особистісних смислів, які відіграють важливу роль у саморегулюванні поведінки і діяльності. Тому ефективність діяльності школяра залежить не тільки від засвоєння знань чи опанування прийомів розумової діяльності, а й від рівня сформованості у нього характеристик самооцінки. Існує взаємозв'язок між особистісним розвитком школяра, його самооцінкою і успіхами, досягнутими ним у навчанні.

Отже, самооцінка – це складне особистісне утворення, що відображає знання дитини про саму себе та її власну активність, спрямовану на усвідомлення своїх дій та особистісних рис. Вона детермінує впевненість учня у власних силах, його ставлення до зроблених помилок, труднощів навчальної діяльності. Самооцінка лежить в основі найбільш адекватного мотиву учіння – мотиву досягнення – і має тісний зв'язок з іншим особистісним утворенням – рівнем домагань, який розглядають як стійку потребу в позитивній оцінці.

Умовою успішного функціонування будь-якого конкретного процесу саморегуляції є наявність у його структурі всіх означених компонентів та ефективних зв'язків між ними. Потреба в дослідженні суб'єктивних особистісних передумов саморегуляції зумовлена тим, що саме вони здебільшого визначають різну успішність школярів у процесі навчання в однакових умовах та неоднаковий її особистісний зміст.

У зв'язку з цим О. К. Осницький пов'язує успішність у практичному опануванні знань, умінь і навичок із сформованістю в учнів почуття відповідальності за виконання дорученого завдання і виробленістю вміння саморегуляції своєї діяльності. Саме узгодженість компонентів системи саморегуляції з інтересами учнів, їхніми орієнтаціями і мотиваційними тенденціями визначає успішність їхнього навчання і самовизначення [48]. Успішність у навчанні дослідник пов'язує з потребою в успішному виконанні поставлених школярем завдань, потребою постійно поліпшувати результати своєї діяльнос-

ті, посилювати реалізацію свого внутрішнього потенціалу, а також із формуванням ефективної системи саморегуляції, що забезпечує організацію та виконання діяльності. В особистісному плані орієнтація на успішне виконання поставлених завдань і розвинена система саморегуляції дають змогу учневі на підставі повсякденних окремих задач складати перспективні плани – і, навпаки, допомагають пов'язувати власні наміри з наявними можливостями і реальними умовами їх здійснення.

Потреба в успішному виконанні завдань формується і розвивається разом з удосконаленням системи регуляції в цілому і її окремих компонентів. Зазначимо, що йдеться про розуміння системи саморегуляції як сукупності функціонально взаємопов'язаних структурних елементів, що підпорядковуються усвідомленому процесові ціле покладання. Такими елементами є: визначення мети діяльності; аналіз і моделювання найважливіших умов її здійснення; вибір адекватного способу діяння і послідовності дій; оцінювання результатів діяльності; корекція дій у разі потреби [48]. Завдяки розвитку і вдосконаленню системи саморегуляції у школярів формується сукупність регулятивних умінь: ставити цілі і визначати найбільш актуальні з них; аналізувати умови діяльності і виокремлювати найбільш значущі для досягнення мети чинники; обирати способи дії й організувати їх послідовну реалізацію; оцінювати проміжні і кінцеві результати діяльності за відповідними критеріями; виправляти допущені помилки.

Уміння саморегуляції є предметом усвідомленого контролю. Саме на основі свідомої психічної саморегуляції і формуються в особистості соціально опосередковані механізми управління індивідуальним безпосередньо чуттєвим і опосередкованим досвідом. Такі механізми можуть стати для учня дієвим інструментом самовиховання і самовдосконалення, розширення власних можливостей. Сформовані в дітей уміння саморегуляції не тільки покращують їхню поведінку, спрямовують зусилля на розв'язання завдань, а й сприяють більш ефективній організації психічних процесів – мнемонічних, когнітивних, афективних, що справляють вплив на якість навчальної діяльності.

Спосіб усвідомленої особистістю саморегуляції, стиль управління власною активністю, діями і спілкуванням характеризують її регулятивно-вольові якості. Останні є відносно стійкими й індивіду-

альними утвореннями, що виявляються в процесі цілеспрямованого впливу суб'єкта на зовнішнє середовище і на власні внутрішні стани. Зазначені якості як компоненти саморегуляції відбивають взаємозв'язок з такими особистісними утвореннями:

- когнітивними стильовими характеристиками і пізнавальними якостями: ініціативністю, вправністю, старанністю, винахідливістю (творчістю, креативністю);

- моральними рисами: передбачливістю, повагою до інших, принциповістю, чесністю, сміливістю, хоробрістю;

- інтерперсональними (міжособовими) якостями: домінуванням, нерішучістю, замкнутістю тощо.

Механізми й уміння саморегуляції, а також вольові якості особистості, зазначає О. К. Осницький, стають засобом розвитку і якісної трансформації прагнень учня «бути хорошим» у потребу «вміти добре виконувати своє завдання». Завдяки регулятивним умінням дитина набуває навичок реалізації цієї потреби, пов'язує прагнення успішно виконувати завдання з бажанням постійно вдосконалювати власні можливості [49].

У процесі онтогенетичного розвитку в ході опанування нових і різноманітних видів довільної активності дитина набуває генералізованих умінь саморегуляції, загальної здатності довільно творити власну цілеспрямовану активність. Генералізація й узагальнення конкретних регулятивних навичок і вмінь ведуть, на думку О. О. Конопкіна, до формування в учня *індивідуалізованої «метасистеми» саморегуляції*. Така «метасистема» характеризує загальний рівень розвитку школяра як суб'єкта діяльності й поведінки, впливає на *стиль регуляції* особистісної цілеспрямованої активності [24].

Індивідуально-типологічними (або стильовими) особливостями саморегуляції М. І. Моросанова називає такі особливості саморегуляції особистості, які мають стійкий вияв у різних видах довільної активності. Це такі індивідуально-типологічні особливості, як планування, моделювання, програмування, контроль й оцінювання результатів діяльності.

Індивідуальні властивості учнів у *плануванні* цілей відбивають їхні персональні відмінності в постановці й утриманні мети діяльності. Розбіжності в плануванні цілей пов'язані з різною активністю

особистості щодо їх висування, адекватністю цього процесу зовнішнім і внутрішнім суб'єктивним умовам, ієрархічністю цілей.

Особливості процесу *моделювання* значущих для досягнення мети умов виконують у психічній регуляції важливу інформаційну функцію щодо аналізу зовнішніх і внутрішніх обставин, урахування яких дає змогу скласти програму з реалізації діяльності. Зміст моделі є оперативним, тобто залежить від мети й умов діяльності, але ступінь вибірковості й прагматичності моделі, рівень її інформаційної повноти, розвиненість і структура здійснюваних гностичних дій є індивідуально відмінними.

Персональні ознаки щодо *програмування* виконавських дій, необхідних для досягнення учнем поставленої мети, розкривають особливості антиципації компонентного складу майбутніх дій, способів, якими вони будуть здійснюватися, послідовності їх виконання. Стійкі індивідуальні особливості програмування визначаються мірою деталізації виконавських актів, ступенем співвіднесення програми з об'єктивними й суб'єктивними передумовами успішного здійснення діяльності, способами досягнення мети.

Індивідуальна своєрідність таких процесів, як *контроль, оцінювання й корекція* школярами своєї активності, пронизує всю систему саморегуляції, тому на кожному етапі її здійснення відбувається порівняння актуального стану регулятивної системи з прогнозованими параметрами й результатами реалізованих дій, оцінюється неузгодженість між ними та ухвалюється рішення щодо корекції або переходу до наступної стадії виконання діяльності. Розвиненість процесів, за допомогою яких реалізуються різні компоненти системи саморегуляції, описується індивідуальними профілями саморегуляції. У разі порівняно однорідної розвиненості всіх компонентів саморегуляції діагностується гармонійний регуляторний профіль, а якщо є добре виражені розбіжності в рівні сформованості компонентів – акцентуаційний профіль. Крім того, компонентами профілю можуть бути регуляторно-особистісні якості (гнучкість, надійність, самостійність, відповідальність), які є характеристиками цілісної системи саморегуляції; вони властиві особистості як суб'єктові довільної активності [44]. Така диференціація поняття стильових особливостей регулятивної сфери школяра відображає особистісний компонент у процесі саморегуляції і свідчить

про специфіку стилю саморегуляції в його взаємозв'язку з особистісними структурами різного рівня.

Отже, ефективна, усвідомлена і цілеспрямована навчальна діяльність школяра залежить як від організації процесу навчання (що враховує індивідуальну-психологічну неоднаковість особистості в розв'язанні навчальних завдань, інтереси учнів, наявність у них певних навичок і вмій), так і від рівня сформованості системи їхньої довільної саморегуляції, яка виявляється у вірі у власні сили, наполегливості, стійкості, ініціативності, цілеспрямованості, самостійності тощо. З вищевикладеного випливає, що саморегуляцію довільної активності школяра доцільно розглядати як складноорганізовану систему, становлення якої забезпечується констеляцією структурно взаємопов'язаних компонентів: зовнішнього і внутрішнього особистісного контролю, оперативного самоконтролю, антиципаційного самоконтролю, самоконтролю своєї діяльності. Разом з тим до репрезентантів саморегуляції належать також характеристики регулятивно-вольових якостей особистості – наполегливість, організованість, витримка, рішучість, самостійність, що виявляються в школяра як суб'єкта активності у процесі його цілеспрямованої навчальної діяльності.

Відтак, щоб підтвердити й роз'яснити означені положення, зупинімося докладніше на результатах проведеного нами психологічного дослідження властивостей регулятивної сфери учнів. Завдяки аналізу отриманих результатів вдалося з'ясувати:

– *структурно-функціональні* особливості становлення регулятивної сфери у школярів з різною навчальною успішністю, що дають змогу визначити її внутрішню будову, різноманітність і взаємодію її складових, забезпечують цілісність і динамізм її розвитку;

– *динамічні* особливості регулятивної системи школярів з різними навчальними досягненнями, що відбивають її рухливість та мінливість у процесі онтогенезу;

– *взаємозв'язки* між особистісними регулятивними детермінантами і рівнем навчальної успішності учнів.

Водночас розроблено *модель продуктивного становлення саморегуляції довільної активності школярів* (рис. 2.1). Запропоновано *методики* активізації конструктивних тенденцій у розвитку регуля-

тивної системи учнів з різними навчальними досягненнями. Подано рекомендації щодо практичного застосування означеного методичного інструментарію. Проаналізовано ефективність впливу коригувально-розвивальних дій на становлення саморегуляції довільної активності у школярів з різним рівнем навчальної успішності.

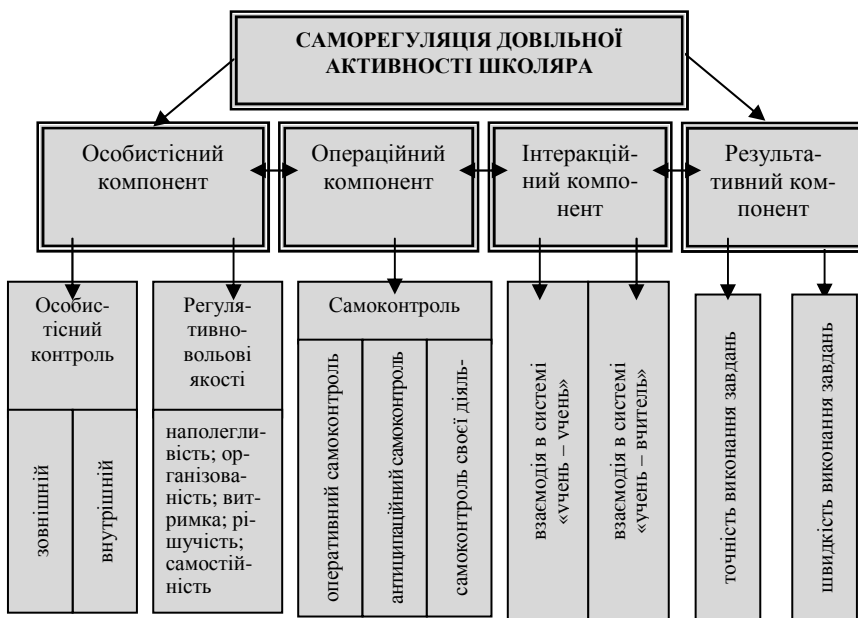


Рис. 2.1. Модель продуктивного становлення саморегуляції довільної активності школярів

У контексті досліджуваної проблеми опрацьовано модель продуктивного становлення саморегуляції школяра, що складається з особистісного, операційного, інтеракційного і результативного компонентів.

Особистісний компонент розкриває особистісні, внутрішньо-детерміновані чинники функціонування системи саморегуляції учня – особистісний контроль та характеристики регулятивно-вольових якостей. Операційний компонент поєднує складові, що визначають особливості здійснення суб'єктом діяльності на різних етапах її реалізації – оперативний самоконтроль, антиципаційний самоконтроль,

самоконтроль своєї діяльності. Інтеракційний компонент окреслює процес взаємодії, співрегуляції в системах «учень – учень» і «учень – вчитель». Результативний компонент відображає ефективність діяльності, здійснюваної школярем, – точність і швидкість виконання завдань.

У дослідженні взяли участь 318 школярів 2–5-х класів середніх загальноосвітніх шкіл м. Києва. Нами вивчалися показники, отримані в результаті проведеного психолого-педагогічного експерименту серед груп школярів молодшого шкільного і раннього підліткового віку, виділених відповідно до результативності їхньої навчальної діяльності: перша група – високоуспішні – учні з високою навчальною успішністю, друга група – середьуспішні – школярі із середнім рівнем навчальної успішності, третя група – низькоуспішні – учні з низьким рівнем навчальних досягнень.

Аналізу було піддано компоненти, що утворюють структуру регулятивної системи школярів:

- зовнішній / внутрішній особистісний контроль;
- оперативний самоконтроль;
- антиципаційний самоконтроль;
- самоконтроль своєї діяльності;
- комплекс регулятивно-вольових якостей особистості (наполегливість, організованість, витримка, рішучість, самостійність);
- точність виконання завдань;
- швидкість виконання завдань.

У процесі дослідження простежено розвиток цих структурних складників регулятивної сфери школярів за рівнем їхнього вияву – низьким, середнім та високим.

Для статистичного опрацювання даних – з подальшою їх змістовою інтерпретацією та узагальненням – використано методи математичної статистики, зокрема багатofункціональний критерій кутового перетворення ϕ^* Фішера, критерій F Фішера, коефіцієнт рангової кореляції r_s Спірмена.

Відтак отримані в ході дослідження експериментальні дані дали змогу виявити особливості становлення особистісного контролю, який є структурним компонентом складноорганізованої системи саморегуляції і розкриває ступінь усвідомлення школярем своїх учинків, дій та їхніх наслідків, а також міру обґрунтованості рішень, ухвалених учнем. За допомогою методики А. М. Єрмоліна і

Є. П. Ільїна [20] проаналізовано важливі ознаки сформованості зовнішнього / внутрішнього особистісного контролю школяра: довільність у регулюванні власних дій, перенесення їх у «внутрішній» план діяльності; спроможність аналізувати, прогнозувати і передбачати результати своєї активності, розуміти її наслідки.

Рівень сформованості у школяра здатності до зовнішнього і внутрішнього особистісного контролю відображають певним чином основні його характеристики (табл. 2.1).

Таблиця 2.1

Характеристики зовнішнього і внутрішнього особистісного контролю у школярів

Характеристики особистісного контролю	Особистісний контроль	
	зовнішній	внутрішній
моральний контроль	декларований	недекларований
надання переваг за певними ознаками	за зовнішніми ознаками	за внутрішніми ознаками
самооцінка своїх емоційних станів	немає	є
самооцінка своїх можливостей і характерологічних якостей здійснюється за певними ознаками	за зовнішніми ознаками	за внутрішніми ознаками
самооцінка умов діяльності і власних зусиль обумовлюється певними причинами	зовнішніми причинами	внутрішніми причинами
прогноз результатів своєї діяльності	здійснюється	не здійснюється

Отримані в результаті контент-аналізу відповіді досліджуваних на запитання змодельованих ситуацій дали змогу визначити структурні і змістові компоненти особистісного контролю школярів з різною навчальною успішністю за такими критеріями:

– декларований моральний контроль (наприклад, не можна відставати від класу; не можна підводити товаришів; треба вболівати за свою команду);

– недеklarований моральний контроль (наприклад, уявив себе на його місці; йому погано самому; ніхто не хотів цього робити, а комусь же потрібно; це повинен хтось зробити);

– надання переваг за зовнішніми ознаками (наприклад, так мені сказали зробити; він для мене як приклад; дивлячись на це, я зробив; бо так робили всі);

– надання переваг за внутрішніми ознаками – прихильність до когось/ схильність до чогось (наприклад, мені подобаються риси характеру мого друга; я люблю це робити; я в захваті від цієї справи);

– оцінка власних психічних (емоційних) станів (наприклад, втомився, набридло, нудно, ледве стримався, не міг стриматися, не міг терпіти, був дуже уважним, не міг всидіти на місці, був спокійний);

– оцінка власних можливостей і характерологічних якостей (наприклад, я зможу це зробити, я завзятий, я швидкий, я рухливий, я вмію це робити, я впевнений у своїх силах, я успішно впораюся з цим завданням);

– оцінка умов діяльності і майбутніх зусиль, енергетичних затрат (наприклад, для цього немає можливостей, це неважко зробити, це мені під силу, умови не дають змоги так вчинити, це перешкоджає, це заважає);

– прогнозування наслідків діяння (наприклад, можу одержати двійку, можуть запитати на уроці, зможу перемогти на шкільних змаганнях, виступ буде успішним, може змінитися ставлення до мене).

Завдяки такому критерію, як «декларований/недекларований моральний контроль», проаналізовано характеристики саморегуляції школяра, що дають уявлення про суб'єктивні способи оцінювання учнем умов діяльності, своєї активності, дій інших, а також свідчать про його готовність до сприйняття соціальних норм, правил, цінностей та ступінь їх інтеріоризації. Аналіз показника «надання переваг за зовнішніми/внутрішніми ознаками» дав змогу з'ясувати ступінь усвідомлення школярем своєї активності, а також характер локалізації суб'єктивного контролю за діями в учнів з різною навчальною успішністю. За допомогою критеріїв «оцінка власних емоційних станів» та «оцінка своїх можливостей і характерологічних якостей» проаналізовано характеристики самооцінки школярів, що виконує важливу регулятивну функцію й інтегрує їхні уявлення про власні досягнення, прагнення і здобутки. Такий показник особистісного

контролю, як «оцінка умов діяльності і майбутніх власних зусиль», розкриває важливі характеристики саморегуляції довільної активності школяра – здатність до аналізу своєї діяльності, усвідомлення рішення щодо її здійснення, розуміння процесу її реалізації. Показник «прогнозування наслідків своєї діяльності» дає змогу проаналізувати вміння учнів передбачати результати своєї активності.

Разом з тим на основі аналізу емпіричних даних досліджено й описано характеристики саморегуляції довільної активності школярів з різною навчальною успішністю за такими її складовими: оперативний та антиципаційний самоконтроль, самоконтроль власної діяльності. Сутність *оперативного самоконтролю* полягає в умінні школяра оцінювати свої дії, коригувати їх у ході самої діяльності; *антиципаційного самоконтролю* – передбачати результати власної активності, порівнювати заплановані результати діяльності з досягнутими; *самоконтролю своєї діяльності* – співвідносити результати особистісної активності з власними домаганнями, вимогами та оцінками інших і (за потреби) коригувати їх. Це дало змогу якісно оцінити сформований у досліджуваних рівень суб'єктивного контролю в різних життєвих ситуаціях, у тому числі ситуаціях, пов'язаних з навчальною діяльністю, оскільки саме тип контролю характеризує поведінку особистості як у випадку невдачі, так і в разі успіху. У зв'язку з цим використано опитувальник для визначення ступеня вияву самоконтролю в діяльності та поведінці, розроблений Г. С. Никифоровим, В. К. Кисельовим, С. В. Фірсовою (див. [21]).

Як показали отримані результати, структурні компоненти саморегуляції: особистісний контроль, оперативний самоконтроль, антиципаційний самоконтроль, самоконтроль своєї діяльності у школярів з різною навчальною успішністю – мають за критерієм ϕ^* (кутове перетворення Фішера) суттєві кількісні відмінності на статистично значущому рівні: від $p \leq 0,001$ до $p \leq 0,05$ (додаток 1, табл. 1-4). Узагальнення результатів вивчення особливостей становлення особистісного контролю у школярів 2–4-х класів з різними навчальними досягненнями засвідчило, що для учнів з високим рівнем навчальної успішності – порівняно з низькоуспішними школярами – характерний здебільшого внутрішній особистісний контроль. Отже, високоуспішні школярі спроможні оцінювати й аналізувати власні психічні стани, вияв особистісних якостей у процесі навчальної діяльності переважно за внутрішніми ознаками; вони здатні також прогнозувати наслідки цієї діяльності та свої зусилля для досягнення в ній успіху. До того ж у високоуспішних учнів – порівняно з їхніми

низькоуспішними ровесниками – переважно високі рівні самоконтролю, зокрема антиципаційного й оперативного. Отримані результати, що засвідчують високий рівень самоконтролю власної діяльності у школярів, дають підстави для висновку, що високоуспішні учні – порівняно із низькоуспішними – вміють завбачувати наслідки своєї діяльності та її успішність, а також здатні добре контролювати її перебіг, демонструючи швидкість і точність у виконанні завдань (рис. 2.2 і 2.3).

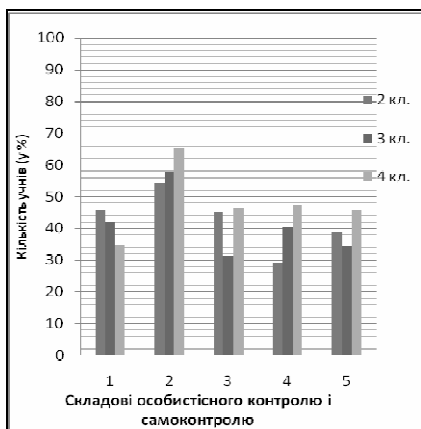


Рис. 2.2. Структура особистісного контролю та високих показників самоконтролю у школярів з високим рівнем навчальної успішності

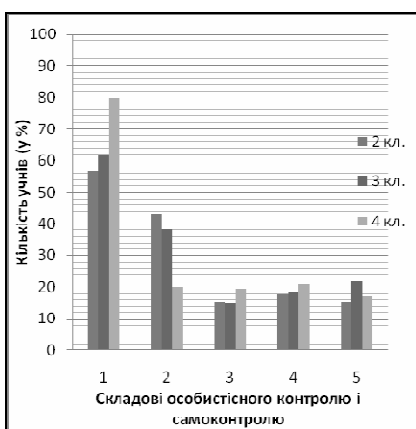


Рис. 2.3. Структура особистісного контролю та високих показників самоконтролю у школярів з низьким рівнем навчальної успішності

Примітка: 1 – зовнішній особистісний контроль, 2 – внутрішній особистісний контроль, 3 – високий рівень оперативного самоконтролю, 4 – високий рівень антиципаційного самоконтролю, 5 – високий рівень самоконтролю своєї діяльності.

У середньоуспішних школярів показник внутрішнього особистісного контролю якісно не відрізняється від аналогічного показника, зафіксованого у їхніх високоуспішних ровесників. Водночас кількість середньоуспішних учнів з внутрішнім особистісним контролем збільшується, а із зовнішнім – зменшується. Зауважимо, що в середньоуспішних школярів з високими рівнями оперативного й ан-

тиципаційного самоконтролю більш високими є і навчальні досягнення. У разі дисбалансу між оперативним й антиципаційним самоконтролем рівень навчальної успішності учнів здебільшого знижується.

Що ж до характеристик особистісного контролю в низькоуспішних учнів – порівняно з високоуспішними – спостерігається домінування зовнішнього особистісного контролю. Цим школярам притаманні неадекватно завищена або занижена самооцінка власних особистісних якостей, недостатнє усвідомлення процесу навчальної діяльності та низька прогнозованість наслідків своїх дій у ході її реалізації. Встановлено, що неуспішні учні (порівняно з високоуспішними) характеризуються низьким рівнем оперативного самоконтролю, що призводить до численних помилок під час виконання навчальних завдань і швидкого згортання довільної активності – школярі не можуть працювати продуктивно і без помилок протягом тривалого часу. У школярів з низькою навчальною успішністю – порівняно з високоуспішними – спостерігається так само «погіршення» кількісних і якісних характеристик антиципаційного самоконтролю, що виявляється у зниженні його високих і підвищенні низьких показників. Рівень передбачення результатів та наслідків довільної активності у цих школярів є здебільшого недостатнім і неадекватним, що призводить до появи відчуття незадоволеності своєю навчальною діяльністю. З'ясовано, що недостатня сформованість у неуспішних школярів (порівняно з високоуспішними) оперативного та антиципаційного самоконтролю веде до зниження показника самоконтролю власної діяльності і спричиняє погіршення результатів їх навчання (рис. 2.4 і 2.5).

Разом з тим у ході дослідження нами вивчалися характеристики комплексу регулятивно-вольових якостей, що є чинниками саморегуляції школярів з різною навчальною успішністю. Предметом дослідницької уваги стали особливості таких особистісних рис, як наполегливість, організованість, витримка, рішучість і самостійність. Щоб розв'язати поставлене завдання, було використано комплекс методик для оцінювання регулятивно-вольових якостей особистості Є. П. Ільїна, Є. К. Фещенка [21] та методику «Використання методу спостереження для оцінки вольових якостей» О. І. Висоцького [52].

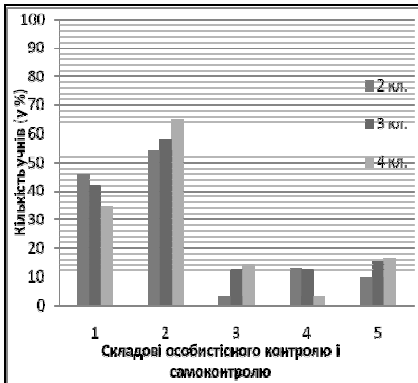


Рис. 2.4. Структура особистісного контролю і низьких показників самоконтролю у школярів з високим рівнем навчальної успішності

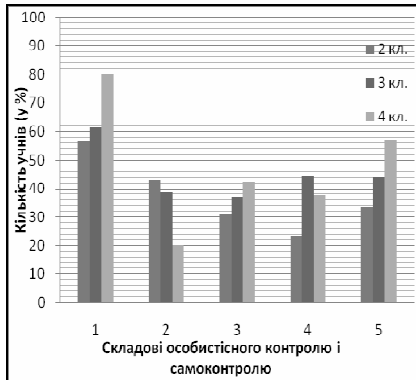


Рис. 2.5. Структура особистісного контролю і низьких показників самоконтролю у школярів з низьким рівнем навчальної успішності

Примітка: 1 – зовнішній особистісний контроль, 2 – внутрішній особистісний контроль, 3 – низький рівень оперативного самоконтролю, 4 – низький рівень антиципаційного самоконтролю, 5 – низький рівень самоконтролю своєї діяльності.

Вияв *наполегливості* у школярів з різною навчальною успішністю досліджувався у контексті того, наскільки постійним є прагнення учня доводити розпочату справу до кінця. Враховувалися і вміння тривалий час зосереджуватися на завданні, вміння долати труднощі, а також продовжувати діяльність у разі небажання це робити чи в разі появи іншої, більш цікавої діяльності.

Особливості вияву такої регулятивно-вольової риси, як *організованість*, аналізувалися в ході дослідження з погляду того, чи вміє учень дотримуватися визначеного порядку, планувати власні дії та їхню черговість, раціонально витратити час з урахуванням ситуації, організувати свою навчальну діяльність у разі зміни обставин.

Ознаками вияву такої регулятивно-вольової якості, як *витримка*, є вміння долати імпульсивність у поведінці, управляти своїми почуттями, які заважають досягненню кінцевої мети діяльності. Виявами цієї риси є вміння стримувати сторонні почуття та пра-

гнення, свідоме управління психічними станами, здатність іти на певні жертви заради досягнення поставленої мети.

Така регулятивно-вольова якість, як *рішучість*, має характер генералізованої якості в умовах систематичного вправління молодшого школяра в діяльності. Вияви рішучості залежать від сформованості мотивації досягнення успіху або запобігання невдачам (у разі успіху рівень домагань зростає, що сприяє подальшому вияву рішучості в подоланні нових труднощів, а ситуації невдач викликають почуття невпевненості, нерішучості).

Самостійність розглядають як здатність дитини тривалий час і без сторонньої допомоги виконувати певну роботу; найбільшою мірою виявляється під час самостійної роботи учнів, у тривалих систематичних вправах. Самостійна робота, яка розрахована на оптимальні можливості молодшого школяра, і є найкращим способом виховання волі.

Отже, у результаті дослідження проаналізовано рівень розвитку у школярів регулятивно-вольових рис, які є суттєвими для успішної навчальної діяльності і справляють істотний вплив на функціонування саморегуляції їхньої довільної активності. Застосування коефіцієнта рангової кореляції r_s Спірмена дало змогу виявити високий кореляційний зв'язок (на статистично значущому рівні $p \leq 0,01$) між успішністю і неуспішністю учнів та рівнем розвитку в них регулятивно-вольових рис. Встановлено, що сформованість у школярів комплексу таких вольових якостей, як наполегливість, організованість, витримка, рішучість і самостійність, робить значний внесок у забезпечення їхніх навчальних досягнень. Емпіричні дані свідчать про те, що високоуспішним школярам більшою мірою притаманна тенденція до вияву високих та середніх рівнів становлення регулятивно-вольових рис, а неуспішним їхнім ровесникам властиве здебільшого зниження цих рівнів. Разом з тим високі показники вияву вольових якостей мають і неуспішні школярі, а низькі – високоуспішні. Підґрунтям такого взаємозв'язку є неадекватно завищена або занижена самооцінка учнів. Аналіз вияву вищезначених вольових якостей показав наявність стійкої тенденції до гармонізації їх становлення у школярів. Якщо у другокласників спостерігається дисбаланс, коли одна якість розвинена більшою мірою, ніж інша, то у п'ятикласників розвиток регулятивно-вольових рис є узгодженим, що свідчить про наявність ознак збалансованості в комплексі регулятивно-вольових якостей особистості. Такий характер структурних

змін зберігається і у високоуспішних, і в низькоуспішних школярів (рис. 2.6 і 2.7).

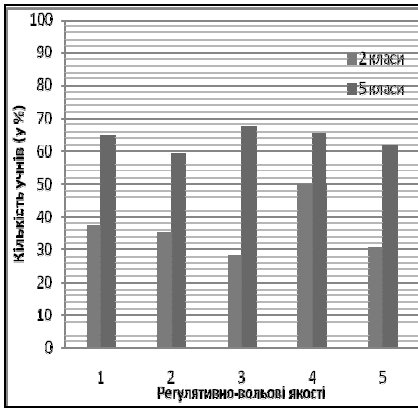


Рис. 2.6. Структура високих показників регулятивно-вольових якостей у високоуспішних школярів 2 і 5-х класів

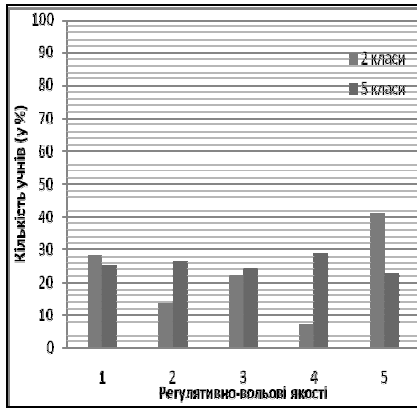


Рис. 2.7. Структура низьких показників регулятивно-вольових якостей у низькоуспішних школярів 2 і 5-х класів

Примітка: 1 – витримка, 2 – рішучість, 3 – наполегливість, 4 – організованість, 5 – самостійність.

Виявлені завдяки дослідженню структурні характеристики саморегуляції довільної активності школярів з різною навчальною успішністю стали підґрунтям для визначення динамічних особливостей становлення регулятивної сфери учнів і з’ясування конструктивних тенденцій її розвитку.

Розділ 3

ДИНАМІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РЕГУЛЯТИВНОЇ СФЕРИ УЧНІВ

Емпіричні дані, на основі яких було узагальнено й описано динамічні характеристики становлення компонентів саморегуляції довільної активності школярів – особистісного контролю, різновидів самоконтролю і комплексу регулятивно-вольових якостей, – дали змогу визначити її особливості в онтогенетичній площині. У результаті аналізу встановлено рівень розвитку саморегуляції довільної активності, що є значущим чинником навчальної результативності учнів. З'ясовано, що онтогенетичний розвиток регулятивної сфери школярів має вевну спрямованість: від злитості, неструктурованості до диференціації та інтеграції її складових.

Узагальнення результатів вивчення особливостей становлення особистісного контролю у школярів з різними навчальними досягненнями в онтогенетичному аспекті показало, що для учнів з високим рівнем навчальної успішності – порівняно з низькоуспішними – характерний здебільшого внутрішній особистісний контроль. При цьому від 2 до 4-го класу вияв внутрішнього особистісного контролю у високоуспішних учнів збільшується (додаток 1, табл. 1). Домінування внутрішнього особистісного контролю у високоуспішних школярів виявляється через внутрішню локалізацію їхнього суб'єктивного контролю за діями завдяки спроможності адекватно оцінювати свою активність і прогнозувати її наслідки, а також аналізувати власні можливості, характерологічні якості, умови діяльності і свої зусилля для її реалізації.

Статистично значущих відмінностей у виявах особистісного контролю високо- і середньоуспішних учнів не зафіксовано, що свідчить про подібність їхніх динамічних характеристик. У середньоуспішних школярів показник внутрішнього особистісного контролю (2-й клас – 48,7%; 3-й клас – 63,2%; 4-й клас – 74,6%), кількісно не відрізняється від аналогічного показника у високоуспішних учнів.

Водночас чисельність середньоуспішних учнів з внутрішнім особистісним контролем збільшується, а із зовнішнім – зменшується: 2-й клас – 51,3%; 3-й клас – 36,8%; 4-й клас – 25,4%.

Отже, у середньоуспішних школярів спостерігається посилення конструктивної тенденції в особистісному контролі, що виявляється в підвищенні – порівняно з високоуспішними учнями – його «внутрішніх» показників. Завдяки цьому середньоуспішні школярі добре усвідомлюють свою довільну активність і регулюють її шляхом внутрішньої суб'єктивної локалізації контролю за діями; вони здатні до аналізу власної діяльності, а також до передбачення її успішності.

В особистісному контролі низькоуспішних учнів – порівняно з високоуспішними – спостерігається домінування зовнішнього особистісного контролю. Цим школярам притаманні неадекватно завищена або занижена самооцінка власних особистісних якостей, недостатнє усвідомлення процесу навчальної діяльності та низька прогнозованість наслідків своїх дій у ході її реалізації. У низькоуспішних учнів – протягом їхнього навчання з 2-го по 4-й клас – виявлено деструктивну тенденцію до посилення «зовнішніх» чинників у регулюванні їхньої довільної активності, що свідчить про негативні прояви в структурі їхнього особистісного контролю. Означені стійкі співвідношення чинників регуляції виникають унаслідок недостатньої спроможності школярів з низьким рівнем навчальної успішності до аналізу і прогнозування процесів своєї діяльності, а також через відсутність у цих учнів адекватної самооцінки власних зусиль, можливостей і здобутків.

Аналіз особистісного контролю школярів в онтогенетичній площині показав залежність його динамічних характеристик від рівня навчальної успішності учнів, що спричиняє конструктивні або деструктивні зміни в становленні їхньої саморегуляції довільної активності (рис. 3.1 і 3.2).

До того у високоуспішних учнів – порівняно з низькоуспішними – виявлено високі рівні самоконтролю, зокрема антиципаційного, сутність якого полягає в умінні дитини передбачати результати власної активності, й оперативного, що зводиться до уміння оцінювати свої дії і коригувати їх у процесі навчання (додаток 1, табл. 2; 3). Отримані показники високого рівня самоконтролю власної діяльності (додаток 1, табл. 4) свідчать про те, що високоуспішні учні – порівняно з низькоуспішними – вміють співвідносити результати особистісної активності з власними домаганнями, вимогами та оцінками інших,

виправляти хиби, вади, помилки своєї навчальної діяльності, а також здатні добре контролювати її перебіг, демонструючи швидкість і точність у виконанні завдань (рис. 3.3 і 3.4). Зауважимо, що в середньоуспішних школярів з високим рівнем оперативного (2-й клас – 41,6%; 3-й клас – 35,1%; 4-й клас – 51,2%) й антиципаційного (2-й клас – 19,4%; 3-й клас – 32,5%; 4-й клас – 24,6%) самоконтролю більш високими є і навчальні досягнення. У разі дисбалансу між оперативним і антиципаційним самоконтролем, коли ступінь їх вияву є середнім або низьким, рівень навчальних досягнень учнів переважно знижується.

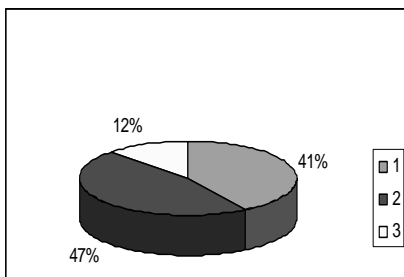


Рис. 3.1. Особливості становлення внутрішнього особистісного контролю у школярів з різною навчальною успішністю

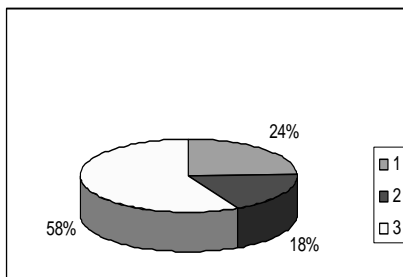


Рис. 3.2. Особливості становлення зовнішнього особистісного контролю у школярів з різною навчальною успішністю

Примітка: 1 – високий рівень навчальної успішності, 2 – середній рівень навчальної успішності, 3 – низький рівень навчальної успішності.

З'ясовано, що низькоуспішні учні – порівняно з високоуспішними – вирізняються низьким рівнем оперативного самоконтролю. Це спричиняє появу численних помилок під час виконання учнями навчальних завдань і швидке згортання ними довільної активності – школярі не можуть ефективно, результативно і безпомилково працювати протягом тривалого часу. У школярів з низькою навчальною успішністю – порівняно з високоуспішними учнями – спостерігається також «погіршення» кількісних та якісних характеристик антиципаційного самоконтролю. Рівень передбачення результатів та наслідків довільної активності в цих школярів є здебільшого недостатнім і неадекватним, що призводить до виникнення відчуття незадоволеності своєю навчальною діяльністю. Встановлено, що

недостатня сформованість у низькоуспішних школярів – порівняно з високоуспішними – оперативного та антиципаційного самоконтролю співвідноситься зі зниженням показника самоконтролю власної діяльності (рис. 3.5. і 3.6.).

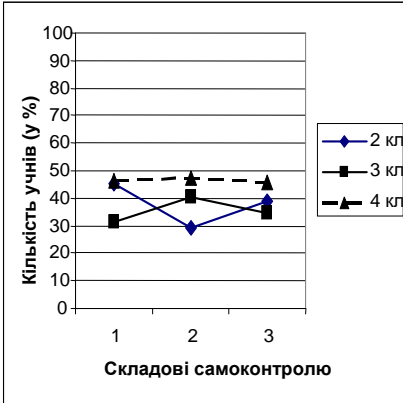


Рис. 3.3. Динаміка високих показників самоконтролю у школярів з високим рівнем навчальної успішності

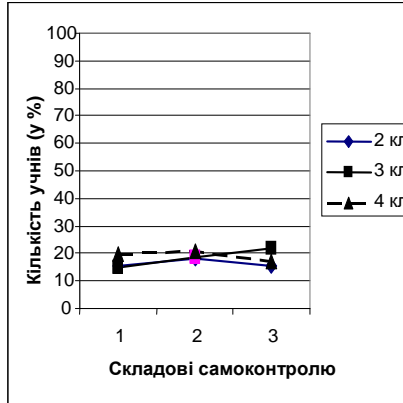


Рис. 3.4. Динаміка високих показників самоконтролю у школярів з низьким рівнем навчальної успішності

Примітка: 1 – високий показник оперативного самоконтролю, 2 – високий показник антиципаційного самоконтролю, 3 – високий показник самоконтролю своєї діяльності.

Простежені в процесі онтогенезу конструктивні та деструктивні тенденції в становленні складових самоконтролю учнів 2–4-х класів дали змогу встановити, що в середньо- і високоуспішних школярів домінує високий оперативний самоконтроль, а в неуспішних – низький рівень його вияву. Конструктивна тенденція в становленні самоконтролю у високоуспішних учнів виявляється в посиленні оперативного, антиципаційного самоконтролю та самоконтролю своєї діяльності, що підвищує їхню навчальну успішність. Деструктивна тенденція знаходить свій вияв у поступовому послабленні самоконтролю та його структурних складових у середньоуспішних школярів до значного зниження його показників у неуспішних учнів. Крім того, дисбаланс у становленні оперативного й антиципаційного самоконтролю, зафіксований у далеко не перших школярів, негативно впливає на рівень їхніх навчальних досягнень.

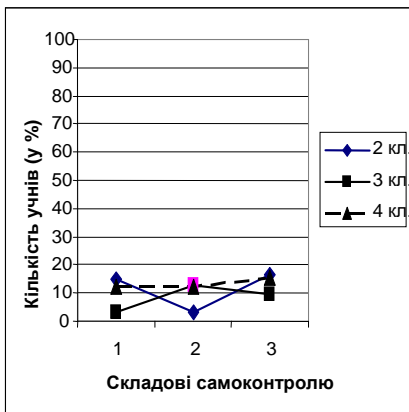


Рис. 3.5. Динаміка низьких показників самоконтролю у школярів з високим рівнем навчальної успішності

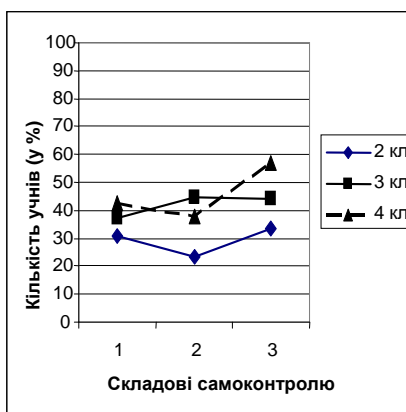


Рис. 3.6. Динаміка низьких показників самоконтролю у школярів з низьким рівнем навчальної успішності

Примітка: 1 – низький показник оперативного самоконтролю, 2 – низький показник антиципаційного самоконтролю, 3 – низький показник самоконтролю своєї діяльності.

Разом з тим аналіз комплексу регулятивно-вольових якостей у динамічному аспекті показав наявність їхньої трансформації у школярів 2–5-х класів. Якщо у другокласників розвиток таких рис, як наполегливість, організованість, витримка, рішучість і самостійність, є неоднаковим, дисгармонічним, то в п'ятикласників їхнє становлення набуває ознак скоординованості, що дає підстави зробити висновок про існування тенденції до рівномірного, збалансованого розвитку регулятивно-вольових якостей в онтогенезі.

Узагальнюючи отримані в ході дослідження результати, зазначимо, що характеристики саморегуляції довільної активності у школярів з різною навчальною успішністю зазнають значних змін у процесі їхнього розвитку. Це виявляється в кількісному зростанні показників саморегуляції довільної активності, структурному ускладненні та функціональній диференціації її компонентів, у генералізації її будови, а також у внутрішній детермінації й усвідомленні школярем її складових. Так, в учнів других класів частіше, ніж у четвертокласників і п'ятикласників, не вдавалося, наприклад, виявити домінування окремих компонентів регулятивної системи або

наявність певної тенденції в її становленні. У другокласників більшою мірою, ніж у школярів четвертих і п'ятих класів, виявлялися розбалансованість, недиференційованість, недостатня сформованість структурних елементів саморегуляції довільної активності.

Отже, вивчення особливостей саморегуляції довільної активності школярів засвідчило, що в процесі онтогенезу характеристики саморегуляції школяра змінюються в бік ускладнення, більшої збалансованості, структурованості й усвідомлення особистістю її компонентів. Аналіз компонентів системи саморегуляції довільної активності учнів з різною навчальною успішністю показав наявність тенденції до становлення в них у процесі онтогенезу індивідуалізованого контуру саморегуляції: *конструктивного, дисбалансованого (компенсованого / некомпенсованого) та деструктивного* (рис. 3.7).



Рис. 3.7. Типи індивідуалізованого контуру саморегуляції школяра

Конструктивний індивідуалізований контур саморегуляції характеризується високим рівнем розвитку і збалансованістю у школярів її регулятивних компонентів. Про дисбалансований індивідуалізований контур можна говорити тоді, коли у школярів фіксуються як високі, так і низькі рівні розвитку компонентів саморегуляції. До того у школярів з компенсованим дисбалансованим контуром «сильні» ланки саморегуляції компенсують «слабкі» її складові, а в учнів з некомпенсованим дисбалансованим контуром саморегуляції «слабкі» її ланки не компенсуються завдяки «сильним», оскільки немає їхньої структурної єдності. Деструктивний індивідуалізований контур саморегуляції характеризується тим, що її регуляторно-особистісні компоненти у школярів розвинені слабо і не пов'язані між собою.

Аналіз результатів дослідження дав змогу виявити, що високоуспішним школярам притаманні досить високий рівень структурної єдності, збалансованість і злагодженість взаємозв'язку компонентів саморегуляції довільної активності. Такі її характеристики ведуть до становлення конструктивного і компенсованого типів індивідуалізованого контуру. Це виявляється в позитивних тенденціях у розвитку регулятивної сфери школярів – високому рівні внутрішнього особистісного контролю, оперативного й антиципаційного самоконтролю, самоконтролю власної діяльності та регулятивно-вольових якостей: наполегливості, організованості, самостійності тощо. Результати дослідження показали, що високі рівні оперативного й антиципаційного контролю сприяють формуванню у школярів високого рівня самоконтролю власної діяльності, а високий рівень внутрішнього особистісного контролю – помітно високому вияву регулятивно-вольових якостей.

Результати дослідження свідчать про те, що у високоуспішних школярів спостерігаються середні або низькі рівні розвитку компонентів регулятивної системи, дія яких компенсується завдяки високим показникам інших її компонентів. Наприклад, середній рівень оперативного й антиципаційного самоконтролю у школярів компенсується завдяки високому рівню самоконтролю власної діяльності і внутрішнього особистісного контролю, а низький рівень самостійності – завдяки високому вияву організованості й наполегливості.

Тим часом у низькоуспішних школярів зафіксовано дисбаланс у розвитку структурно-динамічних характеристик саморегуляції, що веде до становлення деструктивного і некомпенсованого типів її індивідуалізованого контуру. Ці типи виявляються в негативних тен-

денціях у розвитку регулятивної сфери учнів – домінуванні зовнішнього особистісного контролю, низькому рівні оперативного, антиципаційного самоконтролю, самоконтролю своєї діяльності та низькому вияві регулятивно-вольових якостей. Приміром, недостатній вияв оперативного й антиципаційного самоконтролю в неуспішних учнів призводить до низького самоконтролю їхньої діяльності, а високий рівень зовнішнього особистісного контролю – до низьких показників регулятивно-вольових якостей: наполегливості, організованості, самостійності і витримки.

У низькоуспішних учнів унаслідок дисбалансу структурно-динамічних характеристик не відбувається компенсації «слабких» ланок саморегуляції довільної активності через «сильні» її складові. Так, низький рівень оперативного самоконтролю або самоконтролю власної діяльності не компенсується високим рівнем антиципаційного самоконтролю, а низький вияв наполегливості або рішучості – високим рівнем самостійності.

Отже, експериментальні дані щодо динамічних характеристик становлення саморегуляції, а саме: зовнішнього і внутрішнього особистісного контролю, оперативного й антиципаційного самоконтролю, самоконтролю своєї діяльності, а також комплексу регулятивно-вольових якостей – дали змогу розкрити особливості індивідуалізованого контуру саморегуляції учнів залежно від рівня їхньої навчальної успішності. До того ж аналіз результатів психологічного дослідження підтвердив потребу у створенні системи коригувально-розвивального впливу на регуляцію учнів. Цю систему, розроблену на основі запропонованої нами моделі продуктивного розвитку саморегуляції довільної активності школярів з різною успішністю (рис. 3.7), апробовано і впроваджено у навчально-виховний процес.

Розділ 4

МЕТОДИКИ АКТИВІЗАЦІЇ РОЗВИТКУ РЕГУЛЯТИВНОЇ СИСТЕМИ ШКОЛЯРІВ

Узагальнення результатів теоретичного аналізу проблеми становлення саморегуляції довільної активності школярів, а також використання даних психолого-педагогічного експерименту дало змогу виділити найсуттєвіші детермінанти ефективної навчальної діяльності. На основі цього застосовано модель продуктивного розвитку саморегуляції учнів, що поєднує у своїй структурі такі компоненти: особистісний, операційний, інтеракційний і результативний. Розвиток цих складників згідно з нашим розумінням є визначальним для формування у школярів конструктивних тенденцій саморегуляції ними своєї довільної активності.

У цьому розділі наведено опис методичних прийомів, систематичне використання яких допоможе сформувати у школярів навички самоконтролю, витримку, уважність, впевненість, наполегливість, самостійність, уміння управляти власною діяльністю, усвідомлювати та адекватно оцінювати свою активність та її результати.

Мета нашої роботи на етапі розроблення і здійснення коригувально-розвивальних дій полягала у вивченні особливостей розвитку тих складових регулятивної сфери особистості, які потрібно активізувати для продукування конструктивних тенденцій у саморегуляції школяра.

У процесі реалізації коригувально-розвивальної системи впливу на регулятивну сферу учнів вирішувалися такі завдання:

- 1) розробити методичний інструментарій активізації конструктивних тенденцій у саморегуляції довільної активності школярів;
- 2) апробувати розроблені методики в процесі навчальної діяльності;
- 3) проаналізувати ефективність впливу коригувально-розвивальних дій на становлення саморегуляції довільної активності учнів з різними навчальними досягненнями.

Вищенаведені завдання реалізовувалися шляхом упровадження в навчально-виховний процес конкретних заходів, форм і методів роботи. Коригувально-розвивальна система впливу на саморегуляцію довільної активності школярів упроваджувалася нами в шкільну практику послідовно, протягом чотирьох років у межах факультативного курсу особистісного розвитку. Вона передбачала реалізацію семи взаємодоповнювальних етапів:

- методологічно-моделювального;
- системно-організаційного;
- навчально-методичного;
- коригувально-формульовального;
- інтерактивного;
- діагностично-моніторингового;
- прогностично-аналітичного.

На *методологічно-моделювальному етапі* визначено основні методологічні підходи і змодельовано форми реалізації коригувально-розвивальних дій.

Упродовж *системно-організаційного етапу* сформовано експериментальну та контрольну групи школярів, експертну групу вчителів, а також погоджено порядок проведення експериментальної роботи. Протягом *навчально-методичного етапу* здійснено попередню підготовку учнів експериментальних класів та експертів до використання коригувально-розвивальних прийомів, що відповідали цілям дослідження і мали послідовно впроваджуватися в навчальний процес. У ході проведення *коригувально-формульовального та інтерактивного етапів* апробовано методичний інструментарій активізації позитивних тенденцій у розвитку системи саморегуляції довільної активності школярів, проаналізовано ефективність її впливу. Реалізація *діагностично-моніторингового етапу* дала змогу визначити зміни в розвитку регулятивної сфери школярів, а здійснення *прогностично-аналітичного етапу* стало підставою для висновку про активізацію конструктивних тенденцій у розвитку регулятивної системи учнів і прогнозування їхніх наслідків у контексті навчальної успішності.

Щоб перевірити ефективність впливу коригувально-розвивальних дій на регулятивну сферу школярів, досліджуваних (учнів

2–5-х класів) було розподілено на дві групи: експериментальну (n = 78) і контрольну (n = 76).

Як показало дослідження, активізації саморегуляції довільної активності в молодшому шкільному і ранньому підлітковому віці сприяють:

- зв'язок змісту завдання з потребами й інтересами школярів;
- розуміння школярем мети діяльності. Можливість виконання завдання для школяра визначається його спроможністю бачити кінцеву мету власної діяльності (завершення виконання завдання);
- оптимальний ступінь складності завдання. Дуже легкі чи складні завдання не можуть забезпечити оптимальний рівень активізації вольових зусиль;
- наявність інструкції щодо способів вирішення завдання, у якій послідовність і способи виконання роботи задаються вчителем;
- демонстрація учневі його руху до мети, коли він бачить своє наближення до її здійснення, а головне – усвідомлює, що таке наближення є результатом його власних зусиль.

Наведемо методики та рекомендації щодо їхнього застосування для активізації конструктивних тенденцій у розвитку регулятивної сфери учнів з різною навчальною успішністю. Мета цих методик – вироблення у школярів навичок і вмінь саморегуляції довільної активності: самоконтролю, вміння управляти власною поведінкою, усвідомлювати та адекватно оцінювати самого себе, власну активність та її результати, а також розвиток витримки, уважності, впевненості в собі, наполегливості, організованості, швидкості і точності у ході виконання завдань [20; 21; 37 (модифікація методики); 52 (модифікація методики)]. Крім того, у роботі використано серію авторських методичних прийомів.

Завдання «Малюємо по клітинках»

Мета – розвиток оперативного самоконтролю, самоконтролю своєї діяльності.

Настанова: Учням пропонується в зошиті у клітинку намалювати рисунок з геометричних фігур, умовних знаків, цифр або літер під диктування дорослого, а потім продовжити малювати за зразком або інструкцією самостійно. Спочатку слід уточнити уявлення дітей про геометричні фігури (коло, квадрат, трикутник), показати, як треба зображувати їх у зошиті (фігури за розміром вписуються в одну

клітинку, відстань між фігурами в ряду – одна клітинка). Потім учням дають можливість потренуватися, роз’яснюють, що в рисунки будуть включені хрестики «+» і палички «|».

Після цього пояснюють саме завдання: «Зараз ми малювати- мемо рисунок з геометричних фігур, хрестиків і паличок. Я говоритиму, яку фігуру треба малювати, а ви уважно слухайте і малюйте їх одну за однією в тому самому рядочку. Відстань між фігурами – одна клітинка. Увага! Малюйте рисунок». Диктується перше завдання. «Тепер продовжіть виконувати цей рисунок самостійно до кінця рядка».

Наприклад:

1. Квадрат +, коло, квадрат +, коло, квадрат +...
2. Трикутник, паличка, квадрат, паличка, трикутник, паличка, квадрат, паличка і так далі.
3. +, +, коло, квадрат +, +, коло, квадрат... [52].
4. Завдання для самостійної роботи: починаємо малювати рисунок, відступивши знизу 5 клітинок і праворуч – 5 клітинок; далі продовжуємо виконувати рисунок відповідно до таблиці, стежачи за стрілочками, що означають напрямок, і цифрами, що означають кількість клітинок. Наприклад: 1↑ (одна клітинка вгору), 1← (одна клітинка ліворуч), 2↓ (дві клітинки вниз), 4→ (чотири клітинки праворуч)¹.

1	1	1	1	1	1	10	1	2	1	1	1	1	1	1	1
↑	←	↑	←	↑	←	↑	→	↑	→	↑	→	↑	→	↑	→
1	1	1	4	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	4	1
↑	←	↑	→	↓	→	↓	→	↓	→	↓	→	↑	→	↑	→
1	1	1	1	3	2	1	1	1	1	4	1	1	5	1	1
↓	→	↑	→	↓	→	↓	→	↓	→	↓	←	↓	←	↑	←
1	1	1	4	1	1	1	4	1	2	1	2	1	1	3	2
↓	→	↓	→	↓	←	↓	←	↑	←	↓	→	↓	→	↓	→
3	3	1	1	1	9										
↓	←	↑	←	↓	←										

Таким чином, кожен рисунок, що його виконує дитина, складається з двох частин:

¹ Тут і далі позначкою «*» відмічено завдання, підготовлені автором посібника.

1) рисунка, який виконується за покроковою інструкцією дорослого;

2) рисунка, який дитина виконує самостійно.

Кожна частина рисунка оцінюється окремо. Результати виконання завдань за першою і другою частинами підсумовуються.

Опрацювання та інтерпретація результатів

- Рисунок повністю відповідає заданому – 2 бали.
- Рисунок схожий на заданий, але є помилки і пропуски елементів – 1 бал.
- Завдання не виконано – 0 балів.

Виконання рисунка за інструкцією дорослого

Результат

- 6–5 балів – у дитини достатньо сформовані навички роботи за інструкцією дорослого, вона здатна уважно слухати психолога і точно виконувати завдання;
- 4–3 бали – недостатньо сформований рівень роботи за зразком. Слід з'ясувати, чому дитина допустила помилки: не прийняла завдання дорослого; не зрозуміла, що треба робити; не налаштувалася на роботу; не схотіла виконувати завдання;
- 2–0 бали – низький рівень роботи за інструкцією. Діти не мають досвіду взаємодії з дорослими в ситуації навчання, не володіють навичками роботи з покроковою інструкцією.

Самостійне виконання завдання дитиною

Самостійне продовження рисунка дає змогу визначити рівень розвитку дій самоконтролю, здатність розуміти мету діяльності, уміння керуватися нею під час самостійного виконання завдання, а також швидкість і точність його вирішення.

Крім того, увага звертається і на розвиток творчого компонента в процесі реалізації завдання: рисунок розмальовується, до нього додаються окремі деталі, він отримує назву, складається оповідання про зображене на ньому (див. приклади виконання завдань учнями в додатку 2).

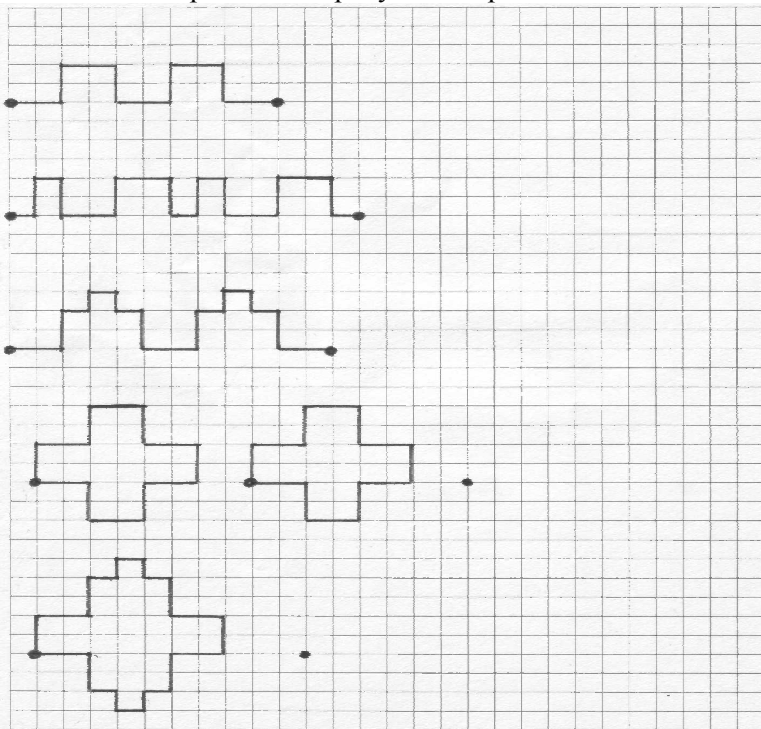
Результат

- 6–5 балів – високий рівень розвитку дій самоконтролю: завдання виконується швидко і без помилок;
- 4–3 бали – достатній рівень: незначні помилки виправляються учнем самостійно, без втручання дорослого, швидкість і точність виконання завдання зберігаються;
- 2–1 бали – середній рівень: через недостатній рівень розвитку дій самоконтролю учень не може виправляти помилки самостійно; швидкість і точність виконання завдання знижуються;
- 0 балів – низький рівень: дії самоконтролю не сформовані, учень або не може виконати завдання до кінця через труднощі, або відмовляється від його виконання взагалі.

Варіанти для виконання завдань

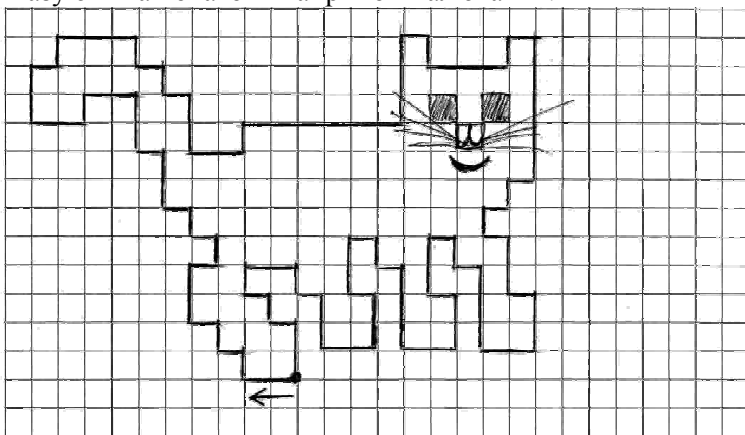
*❖ Завдання «Лінії та фігури»**

Настанова: Продовжити рисунок за зразком.



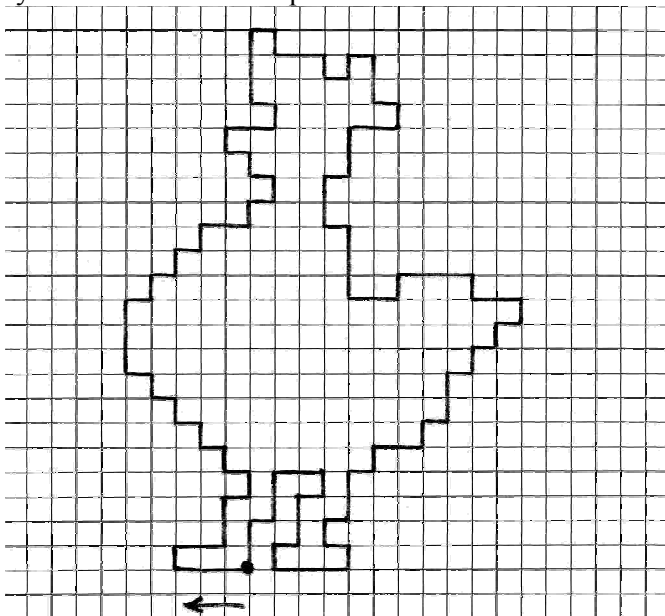
❖ *Завдання «Кіт»**

Настанова: Намалювати рисунок за зразком. Крапка зі стрілочкою вказують на початок і напрямок малювання.



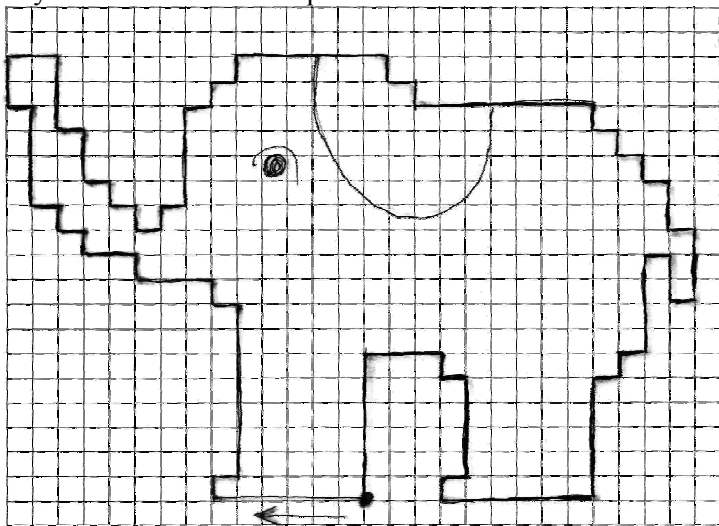
❖ *Завдання «Півень»**

Настанова: Намалювати рисунок за зразком. Крапка зі стрілочкою вказують на початок і напрямок малювання.



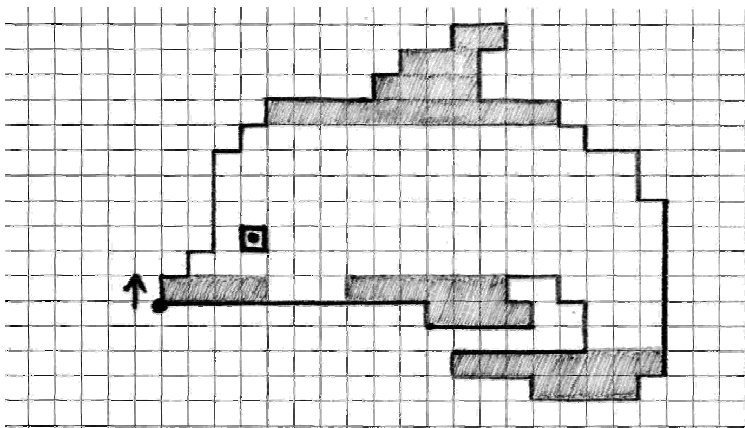
❖ *Завдання «Слон»**

Настанова: Намалювати рисунок за зразком. Крапка зі стрілочкою вказують на початок і напрямок малювання.



❖ *Завдання «Дельфін»**

Настанова: Намалювати рисунок за зразком. Крапка зі стрілочкою вказують на початок і напрямок малювання.



❖ *Завдання «Кішка»**

Настанова: Починаємо малювати рисунок, відступивши від лівого нижнього кутка сторінки зошита 5 клітинок угору і 5 – праворуч. Далі продовжуємо рисунок відповідно до таблиці, слідкуючи за стрілочками, що означають напрямок, і цифрами, що означають кількість клітинок. Послідовно просуваємося зліва направо, від першого рядка таблиці до останнього.

2	1	2	1	5	1	1	2	1	1	2	1	1	2	2	
↑	→	↑	→	↑	←	↑	←	↑	←	↑	→	↑	→	↑	→
1	1	1	1	2	1	1	4	1	6	2	1	1	1	3	1
↓	→	↓	→	↓	→	↓	→	↑	→	↑	→	↑	→	↑	←
2	2	7	1	2	1	5	1	4	1	1	1	1	2	1	1
↑	→	↓	←	↓	←	↓	←	↓	←	↓	←	↓	←	↑	→
1	1	2	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	2	1	1
↑	→	↑	←	↑	←	↓	←	↓	←	↓	←	↓	←	↑	→
1	1	3	1	1	3	1	1	3	1	2	2	1	1	2	1
↑	→	↑	←	↑	←	↓	←	↓	←	↓	←	↑	→	↑	←
2	1	1	1												
↓	←	↓	←												

❖ *Завдання «Олень»**

Настанова: Починаємо малювати рисунок, відступивши від лівого нижнього кутка сторінки зошита 3 клітинки угору і 3 – праворуч. Далі продовжуємо рисунок відповідно до таблиці, слідкуючи за стрілочками, що означають напрямок, і цифрами, що означають кількість клітинок. Послідовно просуваємося зліва направо, від першого рядка таблиці до останнього.

1	1	8	1	1	1	1	1	3	1	1	1	2	1	2	2
↑	←	↑	→	↑	→	↑	→	↑	←	↓	←	↑	→	↑	→
1	9	1	2	1	2	2	1	1	1	1	2	1	2	1	4
↑	→	↑	→	↑	→	↑	→	↑	←	↑	→	↑	←	↑	←
1	2	1	1	2	1	1	1	1	1	2	1	3	1	2	1
↑	←	↑	←	↑	→	↓	→	↓	→	↑	→	↓	→	↑	→
1	1	2	1	1	2	1	1	1	1	2	1	1	3	2	1
↑	→	↓	←	↓	→	↑	→	↑	→	↓	←	↓	→	↑	→
1	1	1	1	2	2	1	2	1	1	1	2	2	4	3	1
↓	→	↑	→	↓	←	↓	←	↓	→	↓	→	↓	←	↓	←
3	1	2	1	1	1	1	1	9	1	2	2	1	1	7	1
↓	←	↓	←	↓	←	↓	←	↓	→	↓	←	↑	←	↑	←
2	2	1	2	2	1	2	1	2	1	3	1	2	2	1	1
↑	←	↑	←	↓	←	↓	←	↓	→	↓	→	↓	←	↑	←
3	1	4	1	1	1	5	1	2	2						
↑	←	↑	←	↓	←	↓	→	↓	←						

❖ **Завдання «Кенгуру»***

Настанова: Починаємо малювати рисунок, відступивши від лівого нижнього кутка сторінки зошита 3 клітинки вгору і 2 – праворуч. Далі продовжуємо рисунок відповідно до таблиці, слідкуючи за стрілочками, що означають напрямок, і цифрами, що означають кількість клітинок. Послідовно просуваємося зліва направо, від першого рядка таблиці до останнього.

2	1	1	7	1	3	1	1	2	1	1	1	7	1	1	1
↑	→	↓	→	↑	→	↑	→	↑	→	↑	→	↑	→	↑	→
2	1	1	2	1	1	1	1	1	1	3	1	4	1	1	2
↑	→	↑	→	↑	→	↑	→	↑	→	↑	←	↑	←	↑	→
1	1	1	2	1	1	1	1	2	1	6	1	1	1	3	1
↓	→	↓	→	↑	→	↑	→	↓	←	↓	→	↓	→	↓	←
2	1	4	1	3	1	1	1	3	1	1	1	1	1	3	1
↓	→	↓	←	↑	←	↑	←	↓	←	↓	→	↓	→	↓	←
2	1	3	4	1	1	1	8	2	1	4	1	2	1	4	5
↓	←	↓	→	↓	→	↓	←	↑	→	↑	←	↓	←	↓	→
1	7	5	3	2	1	1	1	1	12	1	1				
↓	←	↑	←	↓	←	↓	←	↓	←	↑	←				

❖ **Завдання «Динозавр»***

Настанова: Починаємо малювати рисунок, відступивши від лівого нижнього кутка сторінки зошита 2 клітинки вгору і 2 – праворуч. Далі продовжуємо рисунок відповідно до таблиці, слідкуючи за стрілочками, що означають напрямок, і цифрами, що означають кількість клітинок. Послідовно просуваємося зліва направо, від першого рядка таблиці до останнього.

1	1	1	1	1	1	2	1	4	1	3	1	2	1	1	1
↑	→	↑	→	↑	→	↑	→	↑	→	↑	→	↑	→	↑	→
1	2	1	7	1	2	1	3	2	1	7	1	2	1	1	5
↑	→	↑	→	↓	→	↓	→	↑	→	↑	←	↑	←	↑	←
2	1	1	5	1	1	1	1	1	1	2	1	12	1	3	1
↑	→	↑	→	↓	→	↓	→	↓	→	↓	→	↓	←	↓	←
2	1	6↓	1	2	3	3	1	3	1	2	1	2	1	4	1
↓	←		→	↓	←	↑	←	↑	←	↑	←	↓	→	↓	→
2	3	5↑	1	1	1	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1
↓	←		←	↑	→	↑	←	↑	←	↑	←	↓	→	↓	→
5	1	2↓	1	2	3	1	1	3	1	2	1	2	1	2	1
↓	←		→	↓	←	↑	←	↑	→	↑	←	↓	←	↓	→
2	3	1	1	3	1	2	3	1	3	1	1	1	1	2	1
↓	←	↑	←	↑	→	↑	→	↑	←	↓	←	↓	←	↓	←
1	1	1	2	1	3										
↓	←	↓	←	↓	←										

❖ **Завдання «Паука»***

Настанова: Починаємо малювати рисунок, відступивши від лівого нижнього кутка сторінки зошита 1 клітинку вгору і 10 – праворуч. Далі продовжуємо рисунок відповідно до таблиці, слідкуючи за стрілочками, що означають напрямок, і цифрами, що означають кількість клітинок. Послідовно просуваємося зліва направо, від першого рядка таблиці до останнього.

8	1	1	6	1	4	1	1	1	1	1	4	1	1	1
↑	←	↑	←	↑	→	↑	←	↑	←	↑	←	→	↑	→
1	1	2	1	1	1	4	1	1	4	1	1	1	2	3
↑	←	↑	←	↓	←	↑	→	↑	→	↓	→	↓	→	↓
1	5	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	3	1	1
↑	→	↓	→	↓	→	↓	→	↓	→	↓	→	↓	←	↑
1	1	1	1	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
↑	←	↓	→	↓	←	↑	←	↑	←	↑	←	↑	←	↓
2	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1
↓	→	↓	←	↓	←	↑	←	↑	←	↑	←	↑	←	↑
1	1	1	1	1	1	3	1	1	3	1	3	1	1	3
↓	→	↓	→	↓	→	↓	→	↓	→	↓	←	↓	→	↓
2	1	3	3	2	1	1	1	2	1	2	1	1	8	1
↓	→	↓	←	↑	←	↑	←	↑	←	↑	←	↑	←	↓

❖ **Завдання «Фламінго»***

Настанова: Починаємо малювати рисунок, відступивши від лівого нижнього кутка сторінки зошита 5 клітинок вгору і 5 – праворуч. Далі продовжуємо рисунок відповідно до таблиці, слідкуючи за стрілочками, що означають напрямок, і цифрами, що означають кількість клітинок. Послідовно просуваємося зліва направо, від першого рядка таблиці до останнього.

1	2	11	1	3	1	3	1	2	1	1	2	1	5	1	1
↑	→	↑	→	↑	→	↑	→	↑	←	↑	←	↓	←	↑	→
1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	2
↑	→	↑	←	↓	→	↑	→	↑	→	↑	→	↑	→	↑	→
1	6	1	2	1	1	1	1	2	1	4	1	3	1	3	2
↑	→	↓	→	↓	→	↓	→	↓	→	↓	←	↓	←	↓	→
1	4	1	1	2	1		1	1	1	1	1	3	1	1	3
↑	→	↓	→	↓	→	↓	←	↑	←	↓	→	↓	←	↓	←
1	2	3	1	4	1	1	2	1	4	1	1	5	1	2	2
↑	→	↑	←	↑	→	↑	←	↓	←	↑	←	↑	→	↑	←
1	3	8	1	3	1	3	1	3	1	2	4	1	7	1	2
↓	←	↓	→	↓	→	↓	→	↓	→	↓	→	↓	←	↑	→
1	1	3	1	3	1	3	1	9	1	3	1	3	1	3	1
↑	←	↑	←	↑	←	↑	←	↑	←	↓	←	↓	←	↓	←
10	4	1	7												
↓	→	↓	←												

❖ *Завдання «Кінь»**

Настанова: Починаємо малювати рисунок, відступивши від лівого нижнього кутка сторінки зошита 5 клітинок вгору і 5 – праворуч. Далі продовжуємо рисунок відповідно до таблиці, слідкуючи за стрілочками, що означають напрямок, і цифрами, що означають кількість клітинок. Послідовно просуваємося зліва направо, від першого рядка таблиці до останнього.

5	1	2	1	1	1	3	1	1	1	1	1	1	1	1	2
↑	→	↑	→	↑	→	↑	→	↑	→	↑	→	↑	→	↑	→
1	1	1	1	1	2	1	1	1	2	3	1	3	1	1	1
↑	→	↑	←	↓	←	↓	←	↓	←	↑	→	↑	→	↑	→
2	1	2	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1
↑	→	↓	→	↑	→	↓	→	↓	←	↓	→	↑	→	↓	→
1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	4	2	1
↓	←	↓	→	↓	←	↑	←	↓	→	↓	←	↓	→	↑	→
1	3	2	1	5	1	1	1	2	2	1	1	4	1	2	1
↑	→	↓	→	↓	←	↑	←	↑	←	↓	→	↓	←	↓	←
2	1	4	2	2	1	2	1	1	1	2	2	1	1	1	1
↓	←	↓	←	↑	→	↑	→	↑	←	↑	←	↓	←	↓	←
1	1	3	1	2	2	2	1	1	1	2	1	2	1	1	1
↓	←	↓	←	↓	←	↑	→	↑	→	↑	→	↑	←	↓	←
2	1	1	1	3	2	2	1	1	1	2	1	2	1	1	2
↓	←	↓	←	↓	←	↑	→	↑	→	↑	→	↑	→	↑	←
1	1	1	2	2	1	2	1	2	2						
↑	←	↓	←	↓	←	↓	→	↓	←						

❖ *Завдання «Їжачок»**

Настанова: Починаємо малювати рисунок, відступивши від лівого нижнього кутка сторінки зошита 5 клітинок вгору і 15 – праворуч. Далі продовжуємо рисунок відповідно до таблиці, слідкуючи за стрілочками, що означають напрямок, і цифрами, що означають кількість клітинок. Послідовно просуваємося зліва направо, від першого рядка таблиці до останнього.

1	1	2	4	2	1	1	2	1	1	2	4	2	1	1	1
↓	→	↓	←	↑	←	↑	←	↓	→	↓	←	↑	←	↓	←
2	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1
↑	←	↑	→	↑	←	↑	←	↑	→	↑	←	↑	→	↑	←
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1
↑	→	↑	←	↑	→	↑	←	↑	→	↑	←	↑	→	↓	→
2	1	1	2	1	1	1	1	1	1	3	1	1	1	1	1
↑	←	↑	→	↑	←	↑	→	↓	→	↑	→	↓	→	↑	→

1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	2	1	1
↓	→	↑	→	↓	→	↑	→	↓	→	↑	→	↓	→	↓	←
1	1	1	3	1	3	3	1	3	1	1	1	1	2	1	1
↓	←	↓	→	↑	→	↓	←	↓	←	↓	←	←	↓	↓	←
1	2	1	3	1	1	2	2	1	1	1	1	4	1	1	4
↓	→	↓	→	↓	→	↓	←	↑	←	↓	←	↓	←	↓	←
1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1
↑	←	↑	←	↑	←	↑	←	↑	←	↑	←	↑	←	↑	←
1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1
↑	→	↑	→	↑	→	↑	→	↓	→	↓	←	↓	←	↓	→
1	1	1	3	1	1	2	3	2	1	1	1	1	1	2	1
↓	→	↓	→	↓	→	↓	→	↑	←	↑	←	↑	←	↑	←
2	1	3	1	1	2	3	2	1	1	2	1	1	1	1	1
↑	→	↑	←	↓	←	↑	→	↓	→	↑	→	↑	→	↑	→
1	1	2	2	2	2	2	4	1	1	2	1	1	2	1	1
↓	→	↓	←	↓	→	↑	→	↓	→	↓	←	↓	←	↓	←
1	1	4	1	1	1	4	1	1	1	1					
↓	←	↓	→	↓	→	↓	←	↓	←	↓					

❖ **Завдання «Оленятко Бембі»***

Настанова: Починаємо малювати рисунок, відступивши від лівого нижнього кутка сторінки зошита 2 клітинки вгору і 5 клітинок праворуч. Далі продовжуємо рисунок відповідно до таблиці, слідкуючи за стрілочками, що означають напрямок, і цифрами, що означають кількість клітинок. Послідовно просуваємося зліва направо, від першого рядка таблиці до останнього.

6	1	3	1	2	1	2	1	4	1	6	1	1	3	1	1
↑	→	↑	→	↑	→	↑	→	↑	←	↑	←	↑	→	↑	→
1	1	2	4	1	2	2	1	1	1	1	1	2	2	2	1
↑	→	↑	←	↓	←	↓	→	↓	←	↑	←	↑	→	↑	→
3	1	1	2	2	1	2	2	1	4	2	1	1	1	1	1
↑	→	↑	→	↓	→	↓	→	↑	→	↓	←	↓	←	↓	←
1	1	1	1	1	1	3	2	1	1	1	1	1	2	1	4
↓	←	↓	←	↓	←	↓	→	↑	→	↑	→	↑	→	↑	→
2	1	1	1	4	1	7	1	1	1	11	2	9	1	3	1
↑	→	↓	→	↓	←	↓	→	↓	→	↓	←	↑	←	↑	←
1	2	1	1	2	1	3	1	2	1	2	1	2	1	3	2
↑	←	↓	→	↓	→	↓	←	↓	←	↓	←	↓	←	↓	←
2	1	3	1	2	1	2	1	2	1	2	2	1	1	3	1
↑	→	↑	→	↑	→	↑	→	↑	←	↑	←	↓	←	↓	←
4	1	5	1	1	2	2	1	5	1	4	1	1	1	1	1
↓	←	↓	←	↓	←	↑	→	↑	→	↑	←	↑	←	↓	←
2	1	3	1	5	2										
↓	←	↓	←	↓	←										

❖ *Завдання «Пінгвін»**

Настанова: Починаємо малювати рисунок, відступивши від лівого нижнього кутка сторінки зошита 5 клітинок вгору і 10 – праворуч. Далі продовжуємо рисунок відповідно до таблиці, слідкуючи за стрілочками, що означають напрямок, і цифрами, що означають кількість клітинок. Послідовно просуваємося зліва направо, від першого рядка таблиці до останнього.

5 ←	1 ↑	1 →	2 ↑	1 ←	5 ↑	1 →	2 ↑	1 ←	2 ↓	1 ←	1 ↓	1 ←	1 ↓	1 ←	3 ↑
1 →	2 ↑	1 →	2 ↑	1 →	1 ↑	1 →	1 ↑	1 →	1 ↑	1 →	2 ↑	1 →	1 ↑	1 →	1 ↑
1 →	1 ↑	4 →	1 ↓	1 →	3 ↓	1 →	1 ↓	2 ←	1 ↓	1 ←	2 ↑	1 →	1 ↑	1 ←	1 ↓
1 ←	1 ↑	1 →	1 ↑	2 ←	1 ↓	1 ←	2 ↓	1 ←	1 ↓	2 →	1 ↓	1 →	1 ↓	1 →	1 ↓
1 →	1 ↓	1 →	2 ↓	1 →	3 ↓	1 ←	1 ↑	1 ←	1 ↑	1 ←	5 ↓	2 ←	2 ↑	1 →	6 ↑
1 ←	1 ↑	1 ←	1 ↑	2 ←	1 ↓	2 ←	1 ↓	1 ←	2 ↓	1 ←	5 ↓	1 →	1 ↓	1 →	1 ↓
4 →	1 ↑	2 →	2 ↓	1 →	1 ↓	5 ←	1 ↑	1 ←	1 ↓						

❖ *Завдання «Песик»**

Настанова: Починаємо малювати рисунок, відступивши від лівого нижнього кутка сторінки зошита 5 клітинок вгору і 15 – праворуч. Далі продовжуємо рисунок відповідно до таблиці, слідкуючи за стрілочками, що означають напрямок, і цифрами, що означають кількість клітинок. Послідовно просуваємося зліва направо, від першого рядка таблиці до останнього.

3 ↓	7 ←	3 ↑	1 →	1 ↑	1 ←	1 ↓	1 ←	1 ↓	5 ←	3 ↑	1 →	2 ↑	1 →	1 ↑	1 →
2 ↑	1 →	2 ↑	1 ←	5 ↑	1 →	5 ↑	1 →	1 ↑	1 ←	1 ↑	1 ←	1 ↑	1 ←	5 ↑	1 →
2 ↑	3 →	3 ↓	1 →	1 ↓	1 →	1 ↓	2 ←	1 ↑	1 ←	3 ↑	1 ←	2 ↓	1 ←	3 ↓	1 →
1 ↓	1 →	1 ↓	1 →	1 ↑	1 →	2 ↑	5 →	1 ↑	7 →	1 ↓	5 →	1 ↓	1 →	1 ↓	1 →
1 ↓	1 →	5 ↓	1 ←	1 ↓	1 ←	1 ↓	3 ←	3 ↓	1 ←	1 ↓	1 →	6 ↓	1 ←	2 ↓	1 →
2 ↓	1 →	3 ↓	7 ←	4 ↑	2 ←	1 ↓	1 ←	2 ↑	4 →	4 ↓	5 →	2 ↑	1 ←	2 ↑	1 ←

2	1	6	2	1	7	1	1	1	1	2	3	1	2	2	1
↑	→	↑	←	↓	←	↑	←	↓	←	↑	→	↓	→	↑	←
2	3	2	1	2	2	1	2	1	1	3	1	6	1	1	1
↑	→	↓	←	↓	→	↑	→	↑	→	↑	←	↑	→	↑	←
1	1	1	7	1	2	5	1	5	2	1	1	1	2	2	2
↑	←	↑	←	↓	←	↓	→	↓	←	↓	→	↓	←	↑	←
1	1	1	1	3	1	3	1	2	1	1	1	2	1	2	3
↑	←	↓	←	↓	→	↓	←	↓	←	↓	←	↓	←	↓	→
1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	4	1	1	5
↑	→	↑	→	↑	→	↓	→	↑	→	↓	←	↓	←	↓	→
2	1														
↑	→														

❖ *Завдання «Віслук»**

Настанова: Починаємо малювати рисунок, відступивши від лівого нижнього кутка сторінки зошита 5 клітинок вгору і 10 – праворуч. Далі продовжуємо рисунок відповідно до таблиці, слідкуючи за стрілочками, що означають напрямок, і цифрами, що означають кількість клітинок. Послідовно просуваємося зліва направо, від першого рядка таблиці до останнього.

2	1	6	1	2	1	5	1	2	1	1	3	1	1	3	1
↑	→	↑	←	↑	←	↑	←	↓	←	↓	←	↑	←	↑	→
2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	1	1	1	1	1
↑	→	↑	→	↑	←	↑	←	↑	←	↑	→	↓	→	↓	→
1	1	2	2	1	1	1	1	1	4	1	1	1	1	1	3
↓	→	↓	→	↑	→	↑	→	↑	→	↓	←	↓	←	↓	←
1	1	1	1	2	1	1	3	1	6	1	3	1	1	4	1
↓	→	↓	→	↓	→	↓	→	↑	→	↓	→	↓	→	↓	→
1	1	3	1	1	1	2	1	4	1	1	1	6	1	7	1
↓	→	↓	←	↑	←	↑	←	↑	←	↑	←	↓	→	↓	←
1	2	2	1	4	1	3	1	2	1	1	2	2	1	2	1
↓	←	↑	→	↑	←	↓	←	↓	←	↓	←	↑	→	↑	→
3	1	1	1	1	3	2	1	4	1	1	2				
↑	←	↑	←	↓	←	↓	←	↓	←	↓	←				

❖ *Завдання «Коник»**

Настанова: Починаємо малювати рисунок, відступивши від лівого нижнього кутка сторінки зошита 5 клітинок вгору і 5 – праворуч. Далі продовжуємо рисунок відповідно до таблиці, слідкуючи за стрілочками, що означають напрямок, і цифрами, що означають кількість клітинок. Послідовно просуваємося зліва направо, від першого рядка таблиці до останнього.

1	2	1	1	1	1	1	3	1	1	1	2	1	1	3	9
↑	→	↑	→	↑	→	↑	←	↑	→	↑	←	↑	←	↑	→
1	2	2	1	2	1	3	1	2	1	3	1	4	1	2	2
↑	→	↑	←	↑	←	↓	←	↓	←	↑	→	↑	→	↑	→
2	1	3	1	2	1	1	1	1	6	4	1	4	1	5	1
↓	→	↓	→	↓	→	↓	→	↓	→	↑	→	↑	→	↓	←
3	1	3	1	5	1	6	1	2	1	1	2	2	2	2	1
↓	→	↑	→	↑	→	↓	←	↓	←	↓	←	↓	→	↑	→
5	1	1	2	1	1	1	1	1	1	3	1	1	1	1	2
↓	←	↓	←	↑	←	↑	←	↓	→	↓	→	↓	→	↓	→
1	3	1	1	1	1	2	1	1	1	2	1	2	1	1	3
↓	←	↑	←	↑	←	↑	←	↑	←	↓	←	↓	←	↓	←
1	2	1	1	2	1	1	7	1	1	2	1	1	1	1	3
↑	→	↑	→	↑	←	↓	←	↑	←	↓	←	↓	←	↓	←

❖ *Завдання «Папуга»**

Настанова: Починаємо малювати рисунок, відступивши від лівого нижнього кутка сторінки зошита 1 клітинку вгору і 10 клітинок праворуч. Далі продовжуємо рисунок відповідно до таблиці, слідкуючи за стрілочками, що означають напрямок, і цифрами, що означають кількість клітинок. Послідовно просуваємося зліва направо, від першого рядка таблиці до останнього.

8	1	1	6	1	4	1	1	1	1	1	4	1	1	1	
↑	←	↑	←	↑	→	↑	←	↑	←	↑	←	→	↑	→	
1	1	2	1	1	1	4	1	1	4	1	1	1	1	2	3
↑	←	↑	←	↓	←	↑	→	↑	→	↓	→	↓	→	↓	→
1	5	1	2	1	1	1	1	1	1	1	3	1	1	1	
↑	→	↓	→	↓	→	↓	→	↓	→	↓	→	↓	←	↑	←
1	1	1	1	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
↑	←	↓	→	↓	←	↑	←	↑	←	↑	←	↑	←	↓	→
2	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1
↓	→	↓	←	↓	←	↑	←	↑	←	↑	←	↑	←	↑	←
1	1	1	1	1	1	3	1	1	3	1	3	1	1	3	1
↓	→	↓	→	↓	→	↓	→	↓	→	↓	←	↓	→	↓	→
2	1	3	3	2	1	1	1	2	1	2	1	1	1	8	1
↓	→	↓	←	↑	←	↑	←	↑	←	↑	←	↑	←	↓	←

❖ *Завдання «Хто швидший»*

Мета – розвиток оперативного й антиципаційного самоконтролю, точності і швидкості у виконанні завдань.

1. Настанова: Учням пропонується якомога швидше і точніше позакреслювати в представленому тексті будь-яку літеру, що часто трапляється: наприклад, «о» або «е».

2. Настанова: Школярам пропонується закреслювати одну літеру вертикальною рисою, а іншу – горизонтальною або по команді чергувати закреслення однієї літери з підкресленням іншої. Відтак завдання можна ускладнювати. Наприклад, одну букву закреслювати, іншу – підкреслювати, а третю – обводити кружечком. Час виконання завдань варіюється залежно від віку учнів (від 15 до 30 хвилин).

Опрацювання та інтерпретація результатів.

Успішність виконання завдання оцінюється за часом, витраченим на його вирішення, і кількістю допущених помилок – пропущених літер: чим менші ці показники, тим вищою є успішність виконання завдання. При цьому заохочуються успіхи учнів і стимулюється їхній інтерес до роботи. Одержані результати дають можливість проаналізувати вміння учнів передбачувати і контролювати результати своєї діяльності.

Бланк завдання 1*

Настанова: У бланку завдання відмітити літери в такий спосіб: «**р**» – закреслювати, «**є**» – підкреслювати, «**в**» – обвести кружечком.

б	г	і	с	т	у	м	о	ж	л	п	д	р	ф	є	ч	ш	ю	щ	х
в	є	а	є	б	н	м	у	г	в	ї	п	р	х	ч	и	п	ю	я	д
н	к	д	і	с	є	т	а	о	д	ж	н	д	ї	є	п	р	ф	х	и
а	м	к	г	з	б	о	с	г	в	є	т	у	м	л	д	ф	ш	и	ч
є	ж	м	ї	л	ж	у	с	к	в	а	т	і	м	а	п	д	н	ф	х
б	з	о	у	м	с	б	к	а	т	м	г	у	в	с	к	ф	р	н	є
ж	н	с	у	б	г	з	м	к	а	с	к	є	а	д	у	т	ж	ф	х
і	м	у	д	ж	б	с	к	ж	а	т	м	у	в	с	г	к	а	ж	п
м	с	н	ж	в	у	к	а	т	б	у	м	с	а	д	т	з	к	с	р
у	в	г	с	д	к	у	т	а	м	б	у	к	с	к	з	у	і	а	н
а	н	є	у	л	с	к	г	а	т	м	є	а	у	с	к	в	а	т	п
м	в	ж	а	д	б	с	к	у	а	т	м	в	у	т	с	м	у	г	ї
к	а	ї	в	м	є	г	б	с	к	у	т	а	з	м	т	а	д	і	о
є	м	а	з	є	с	у	б	г	ж	к	у	т	м	у	с	к	у	л	в
г	ж	т	у	ж	і	д	ж	б	в	ї	г	є	д	м	у	з	к	а	н
з	і	ї	с	к	у	т	г	є	в	ж	м	у	с	к	а	т	м	с	т
г	д	в	л	о	к	у	с	м	к	у	т	а	б	г	в	л	м	к	а
о	б	ж	д	п	б	р	м	л	у	г	є	ї	д	ж	п	в	о	с	т
ї	р	л	б	є	ф	і	с	ф	к	ж	д	б	о	г	б	п	є	р	а
ж	ф	б	р	і	г	т	у	с	а	м	з	р	в	л	є	ї	д	о	ф

Бланк завдання 2*

Настанова: У бланку завдання позначити літери в такий спосіб: «а» – стрілочка «↑», «к» – стрілочка «→», «м» – стрілочка «↓», «с» – стрілочка «←», «т» – стрілочка «↔».

б	я	щ	ч	г	ж	а	з	в	і	к	г	в	д	л	і	я	т	є	р
д	щ	ж	є	т	і	в	а	р	ч	щ	я	г	а	д	є	т	а	і	я
а	я	т	г	є	я	т	є	я	а	в	є	я	т	є	р	ж	з	є	р
в	г	є	т	д	б	а	щ	я	т	є	ч	є	щ	а	г	д	я	т	ж
а	б	г	р	щ	я	т	є	ч	а	р	т	я	т	ч	р	щ	є	т	а
в	д	т	є	а	г	р	а	т	я	г	щ	б	а	в	я	з	і	р	ж
ж	а	р	з	а	р	я	ч	а	б	є	р	в	д	а	я	т	ж	щ	з
б	д	щ	т	є	я	а	р	ж	в	т	з	я	ч	т	ж	є	ч	я	і
в	а	г	б	в	я	т	ч	а	і	р	г	щ	б	я	а	б	т	д	а
а	ж	з	і	а	ч	р	ч	б	а	щ	д	р	ч	т	б	д	є	я	а
д	г	б	а	щ	т	є	а	з	б	я	і	є	щ	р	в	а	ж	є	з
з	є	ч	я	р	в	д	г	ж	і	є	ч	д	б	г	н	в	д	р	щ
є	т	а	б	г	ж	а	к	і	з	л	я	т	є	к	б	л	з	к	ч
щ	а	г	д	в	з	і	к	а	м	в	н	о	р	щ	д	г	а	м	є
з	є	я	ч	т	д	щ	ч	є	р	д	в	а	ж	я	ч	т	к	о	щ
р	г	б	ж	є	т	я	а	г	є	і	а	б	г	з	д	ч	р	а	т
щ	а	в	б	г	а	ж	в	д	ч	б	ж	з	г	в	я	к	щ	д	є
є	ч	р	г	б	д	я	щ	є	р	д	а	б	є	т	щ	д	я	р	т
щ	т	є	а	я	в	ч	щ	є	г	а	р	є	т	б	щ	г	ч	р	а
б	я	щ	р	а	я	є	ч	т	є	щ	р	б	в	а	я	ч	т	г	б

❖ *Завдання «Закінчити вислів»*

Мета – розвиток особистісного контролю школярів.

Завдання 1

Настанова: Ваше завдання – уявити себе в запропонованій вам ситуації і продовжити незакінчені речення.

Хоча я й не дуже добре співаю, але погодився заспівати на шкільному концерті, тому що...

Хоч я й не товаришую із Сергієм, але погодився навідуватися до нього, коли він захворів, тому що...

Хоч я й не дуже спритний спортсмен, але взяв участь у шкільних спортивних змаганнях, тому що...

Хоча на вулиці було зимно, я, незважаючи на прохання батьків, не одягнув шапку, тому що...

Незважаючи на те, що хотілося спати, я все одно намагався розв'язати задачку, тому що...

Завдання 2

Настанова: Ваше завдання – уявити себе в запропонованій ситуації і продовжити незакінчені речення.

Ти пишеш, сидячи за партою на уроці. Твій сусіда почав пустувати і чимось лоскотати твою шию. Тобі це набридло, ти взяв книжку і вдарив його. У цей момент вчителька повертається у твій бік і суворо каже: «Іванов, навіщо ти вдарив Петрова?».

Що ти скажеш на своє виправдання?

Надворі дуже слизько. Ти підійшов до старенької бабусі й допоміг їй дійти до крамниці.

Навіщо ти це зробив?

Дівчинка (хлопчик) зробила тобі гримасу, а ти у відповідь образив її (його). Учителька почула це і зробила тобі зауваження.

Що ти скажеш учительці на своє виправдання?

Ти сидиш на шкільному стадіоні, коли там відбуваються змагання з бігу. Коли побіг твій однокласник, ти почав кричати: «Ігорю, давай!».

Навіщо ти почав кричати?

Ти не виконав домашнє завдання, а коли прийшов до школи, то попросив сусідку по парті дати тобі його списати. Вона відповіла, що треба було робити самому. Ти образився і нагрубів їй, а однокласники почали звинувачувати тебе самого.

Що ти скажеш їм на своє виправдання? [20].

*Завдання 3**

Настанова: Ваше завдання – описати цілеспрямовану, організовану людину. Яка вона, на вашу думку? Подумайте, що допомагає, а що заважає бути кожному з вас цілеспрямованою й організованою людиною.

Цілеспрямована людина – це...

Людина, яка вміє керувати власною поведінкою, – це...

Людина, яка не вміє керувати власною поведінкою, – це...

Що допомагає, а що заважає тобі бути цілеспрямованою, організованою людиною?

Опрацювання та інтерпретація результатів. Після виконання завдання слід проаналізувати наведені вище змодельовані ситуації й обговорити відповіді учнів на запитання. Проаналізовані характеристики саморегуляції школяра дають уявлення про суб'єктивні способи оцінювання учнем умов діяльності, своєї активності, дій інших, а також говорять про його готовність до сприйняття соціальних норм, правил, цінностей та ступінь їх інтеріоризації. Одержані результати також дають змогу з'ясувати ступінь усвідомлення школярем своєї активності, а також характер локалізації суб'єктивного контролю за діями в учнів з різною навчальною успішністю.

❖ *Завдання «Оцінити себе»**

Мета – розвиток адекватної самооцінки, усвідомлення учнем своїх можливостей, умінь і характерологічних якостей.

Настанова: Запропонуйте дітям намалювати таблицю, що має три колонки: «завжди», «інколи», «ніколи». Потім, називаючи різні якості й уміння, попросіть дітей подумати, чи володіють вони цими якостями й уміннями і якою мірою. Якщо, наприклад, дитина вважає себе організованою, вона має поставити зірочку в колонці «завжди»; якщо, приміром, вона лише інколи виявляє рішучість – у колонці «інколи», і тому подібне.

Таке завдання пропонуйте дітям виконувати час від часу, аби простежити, як змінюється самооцінка учня.

Критерії для самооцінювання:

- я прагну досягати поставленої мети, якою далекою вона не була б;
- переконаний, що зможу домогтися своєї мети, незважаючи на перешкоди;
- вважаю, що перешкоди лише загартовують мене, роблять мої дії більш рішучими;
- я вмю планувати свої справи;
- я намагаюся доводити розпочату справу до кінця;
- я ретельно готуюся до кожного уроку;
- я не роблю декілька справ одночасно;
- намагаюся організувати свою роботу так, щоб одна справа не заважала іншій;
- я підтримаю порядок на своєму робочому столі;
- я виконую свої обіцянки, доручення без нагадувань;
- я не відкладаю на завтра те, що можна зробити сьогодні;
- я виконую правила поведінки в громадських місцях;
- я не запізнююся на уроки, вчасно приходжу до школи;
- я намагаюся заздалегідь уявляти послідовність власних дій та їхні наслідки;
- перед тим, як щось зробити, я спочатку добре подумаю;
- я вмю вислуховувати думки інших людей;
- я вмю критично ставитися до себе і своїх дій;
- я намагаюся завжди враховувати думку товаришів про себе і своє навчання;
- якщо я щось зробив неправильно, то виправляю свої помилки;
- я вважаю, що краще не поспішати і зробити роботу якісно, ніж наробити поспішаючи багато помилок;
- я вважаю, що в разі невдачі треба подумати і зрозуміти, що було зроблено неправильно;
- я ніколи не залишаю важливу для себе справу на півдорозі;
- я вмю у своїх діях відокремлювати головне від другорядного.

Опрацювання та інтерпретація результатів. Після виконання завдання слід проаналізувати й обговорити відповіді учнів. Одержані

результати дають змогу з'ясувати ступінь усвідомлення школярем своєї активності, характер локалізації суб'єктивного контролю за діями, а також рівень розвитку в учнів уміння адекватно оцінювати себе, свої власні уміння і характерологічні якості.

❖ *Завдання «Пропустити число»*

Мета – розвинути навички оперативного й антиципаційного самоконтролю.

Настанова: Ведучий визначає цифру, яку не можна називати при лічбі, тобто числа, до складу яких вона входить, треба пропустити. Наприклад, ведучий називає число «3», а учні по черзі починають рахувати, виключаючи цифри 3, 6, 9, 12, 13, 15... Той, хто називає заборонену цифру, виходить із гри. Залишаються учні, які найкраще володіють навичками самоконтролю.

Опрацювання та інтерпретація результатів. Порівнювання даних виконання завдання за кількісними і якісними показниками дає змогу виявити особливості оперативного й антиципаційного самоконтролю школярів [52].

❖ *Завдання «Оповідання навпаки»*

Мета – розвиток уміння утримувати мету діяльності, організованості.

Настанова: Придумайте оповідання або казку навпаки, тобто розповідайте її із самого кінця.

Один з учнів говорить, наприклад, таке: «І після цього вони жили довго й щасливо». Наступний – «Зрештою вони дійшли згоди у...» і тому подібне. Той, хто порушує зворотню послідовність розповіді, вибуває з гри.

Опрацювання та інтерпретація результатів. Аналізуються вміння учнів утримувати мету діяльності, їхня зосередженість й організованість під час виконання завдання [52].

❖ *Завдання «Пишемо слова»*

Мета – розвиток самоконтролю, організованості, зосередженості.

Настанова: Спробуймо відтворити будь-який відомий вам вірш або пісню у незвичний спосіб.

Кожний з учнів почергово вимовляє одну з літер слова. Наприкінці слова всі встають, на розділові знаки – піднімають одну руку вгору, наприкінці рядка – дві руки. Той, хто помилився, виходить з гри і допомагає стежити за правилами її виконання. Найуважніший з учнів стає переможцем.

Опрацювання та інтерпретація результатів такі ж самі, як у попередньому завданні [52].

❖ *Завдання «Самокритичність»*

Мета – усвідомлення школярами своїх можливостей і характерологічних якостей.

Настанова: Кожний з нас має власні судження щодо своєї індивідуальної неповторності. При цьому мимоволі виникає запитання: «Чи поділяють інші мою точку зору?», «Чи збігаються мої погляди з думками інших?». Про це можна дізнатися в результаті виконання такого завдання.

Учасники гри беруть аркуш паперу, ділять його на три частини. У першому стовпчику за допомогою 10 слів учень дає відповідь на запитання «Який я є?». У другому він відповідає на це запитання з огляду на те, думка кого з оточення (родичів, учителя, друзів й ін.) є для нього важливою. Для цього потрібно уявити себе на місці цієї людини і дати відповідь на запитання «Який я є?», використовуючи 10 слів. Папірець можна загорнути, щоб не було видно написаного. У третьому стовпчику на це саме запитання відповідає хтось із присутніх у класі. Хто це буде – вирішує сам школяр. Після цього учень знаходить у трьох стовпчиках однакові за змістом слова, що його характеризують, підраховує кількість збігів і намагається визначити домінуючу лінію власної поведінки.

Опрацювання та інтерпретація результатів. Аналізуються характерологічні якості учнів, у тому числі вольові, що виконують важливу регулятивну функцію й інтегрують уявлення школярів про власні прагнення і здобутки [37].

❖ *Завдання «Проективний малюнок»*

Мета – усвідомлення школярем власних характерологічних якостей.

Настанова: «Хто я такий?» – це запитання хвилює кожного. Візьміть, будь ласка, аркуш паперу і намалюйте поряд два портрети: «Я такий, який я є» і «Я такий, яким хотів би бути».

Відтак учням пропонують намалювати два своїх портрети. Малюнки не підписують, кладуть біля вчителя. Вчитель перемішує їх і по одному показує.

Опрацювання та інтерпретація результатів. Кожен з учнів має розповісти про те, що він бачить, відчуває, дивлячись на портрет. При цьому важливим є не формальний підхід, а власні відчуття, ставлення до зображення. Діти знаходять розбіжності у двох малюнках, зосереджують на них увагу. Після своєрідного «аналізу» школярі намагаються визначити автора портрета. Автор обирає переможця з тих, чиї зауваження, спостереження і судження виявилися найбільш цікавими для нього. Змістовий аналіз малюнків, їх порівняння дають змогу учневі осмислити власні характерологічні якості; розкривають уявлення про суб'єктивні способи оцінювання учнем своєї діяльності, дій інших [37].

❖ *Завдання «Штрихування»**

Мета – розвиток оперативного й антиципаційного самоконтролю, наполегливості, точності і швидкості у виконанні завдань.

Настанова: Учням пропонується якомога швидше і точніше заштрихувати клітинки з визначеними у завданні літерами, фігурами або символами.

Опрацювання та інтерпретація результатів. Успішність виконання завдання оцінюється за часом, витраченим на його вирішення, і кількістю допущених помилок – пропущених клітинок із визначеними літерами, фігурами або символами. Чим менша величина цих показників, тим вищою є успішність виконання завдання. При цьому заохочуються успіхи учнів і стимулюється їхній інтерес до роботи. Одержані результати дають можливість проаналізувати вміння учнів передбачувати і контролювати результати своєї діяльності, наполегливість і точність під час виконання завдання. Разом із цим увага учнів привертається до можливості творчого виконання завдання: рисунок розфарбовується різними кольорами, до нього можуть додаватися окремі деталі, за бажанням дитина може скласти за своїм малюнком оповідання і розповісти його однокласникам (див. приклади виконання завдань учнями в додатку 3).

Варіанти для виконання завдань

❖ Завдання «Мавпа»*

Настанова: Заштрихуйте клітинки, що містять букви **с, т, у, і**, д. Якщо ви правильно виконали завдання, у вас вийде малюнок.

Бланк завдання «Мавпа»

а	н	п	ф	т	с	і	у	ю	я	з	м	о	с	у	д	т	р	ч	я
щ	р	з	х	і	д	с	н	г	у	т	к	с	і	у	д	т	і	г	ж
к	о	с	д	д	і	ш	в	у	щ	т	с	і	у	т	д	у	і	т	н
м	і	д	т	у	р	ф	ж	с	е	д	у	т	г	е	к	і	с	у	т
д	с	у	і	т	с	я	б	і	с	т	д	г	ю	ж	ш	д	т	і	у
і	т	д	с	з	у	і	к	а	с	д	б	в	і	ч	я	п	х	у	с
д	с	п	і	л	ю	у	т	х	с	щ	л	х	в	ф	в	з	е	т	у
с	ш	б	ч	т	у	і	д	с	і	е	у	ж	с	з	т	а	к	і	д
і	ж	н	а	л	с	т	л	і	у	м	д	с	ш	м	о	р	т	д	і
с	р	ф	щ	б	е	і	у	п	т	д	ч	с	і	а	ч	т	і	у	ф
д	г	с	і	т	м	л	і	п	о	у	і	н	х	щ	с	і	д	т	у
с	в	т	щ	у	і	ю	д	с	ш	т	і	у	д	у	с	т	ю	л	і
у	с	т	і	д	с	у	д	і	я	а	і	с	т	б	з	у	і	с	к
т	д	г	у	і	т	с	д	е	м	о	ф	і	т	з	х	я	к	п	н
с	т	і	у	д	я	п	в	ш	е	ю	г	д	у	щ	б	к	ж	ф	с
у	і	о	д	і	с	в	н	р	ж	х	с	т	і	ю	ч	я	в	е	у
т	ч	ф	р	с	т	у	а	ж	н	і	д	с	п	щ	а	з	ю	л	д
с	т	а	ш	л	і	у	д	д	у	с	і	д	т	о	л	х	г	у	д
с	і	е	г	б	ч	с	т	і	д	і	р	у	д	т	ж	я	с	і	у
д	с	к	н	м	з	о	б	п	ю	м	щ	я	с	т	і	у	д	і	р

Результат виконання завдання

а	н	п	ф	т	с	і	у	ю	я	з	м	о	с	у	д	т	р	ч	я
щ	р	з	х	і	д	с	н	г	у	т	к	с	і	у	д	т	і	г	ж
к	о	с	д	д	і	ш	в	у	щ	т	с	і	у	т	д	у	і	т	н
м	і	д	т	у	р	ф	ж	с	е	д	у	т	г	е	к	і	с	у	т
д	с	у	і	т	с	я	б	і	с	т	д	г	ю	ж	ш	д	т	і	у
і	т	д	с	з	у	і	к	а	с	д	б	в	і	ч	я	п	х	у	с
д	с	п	і	л	ю	у	т	х	с	щ	л	х	в	ф	в	з	е	т	у
с	ш	б	ч	т	у	і	д	с	і	е	у	ж	с	з	т	а	к	і	д
і	ж	н	а	л	с	т	л	і	у	м	д	с	ш	м	о	р	т	д	і
с	р	ф	щ	б	е	і	у	п	т	д	ч	с	і	а	ч	т	і	у	ф
д	г	с	і	т	м	л	і	п	о	у	і	н	х	щ	с	і	д	т	у
с	в	т	щ	у	і	ю	д	с	ш	т	і	у	д	у	с	т	ю	л	і
у	с	т	і	д	с	у	д	і	я	а	і	с	т	б	з	у	і	с	к
т	д	г	у	і	т	с	д	е	м	о	ф	і	т	з	х	я	к	п	н
с	т	і	у	д	я	п	в	ш	е	ю	г	д	у	щ	б	к	ж	ф	с
у	і	о	д	і	с	в	н	р	ж	х	с	т	і	ю	ч	я	в	е	у
т	ч	ф	р	с	т	у	а	ж	н	і	д	с	п	щ	а	з	ю	л	д
с	т	а	ш	л	і	у	д	д	у	с	і	д	т	о	л	х	г	у	д
с	і	е	г	б	ч	с	т	і	д	і	р	у	д	т	ж	я	с	і	у
д	с	к	н	м	з	о	б	п	ю	м	щ	я	с	т	і	у	д	і	р

❖ *Завдання «Кошеня»**

Настанова: Заштрихувати клітинки, що містять букви **і, с, ю, з, к, у**. Якщо ви правильно виконаєте завдання, то отримаєте малюнок.

Бланк завдання «Кошеня»

а	с	і	к	а	в	д	ж	б	л	м	н	о	п	з	і	ю	р	т	ф
г	к	о	і	у	а	б	п	а	в	р	а	д	л	к	о	і	у	п	ч
і	ю	м	н	і	с	в	г	у	к	ю	з	а	б	з	м	о	і	у	ф
з	а	б	а	л	з	б	у	ю	і	с	к	у	л	і	к	б	н	с	з
к	д	а	у	с	і	у	к	і	у	з	і	к	у	з	с	а	б	о	і
ю	б	у	с	і	с	ж	с	ю	у	і	ю	к	а	і	к	з	в	м	у
з	у	і	а	в	з	к	і	ю	к	і	у	з	с	і	б	к	у	м	і
г	і	с	б	д	а	в	а	б	с	у	і	г	а	а	б	д	і	з	ж
л	і	у	д	з	і	к	с	б	в	г	а	ж	б	а	н	д	з	к	н
а	г	і	в	ю	к	л	с	г	а	м	в	ю	і	к	з	в	і	у	л
б	м	з	д	с	п	б	і	б	а	в	а	з	с	д	і	а	ю	к	н
с	у	з	ю	і	ю	ж	к	в	л	г	а	у	б	г	к	м	і	н	о
і	ю	д	а	г	к	з	н	б	а	д	г	с	ж	з	с	к	з	с	і
з	б	в	а	б	ж	і	с	м	у	ю	і	г	к	у	д	л	м	г	к
к	в	о	в	б	л	г	з	к	ю	с	у	с	у	б	а	в	і	ж	ю
з	а	г	а	л	г	а	м	ю	у	і	с	з	ж	а	м	і	к	л	і
у	о	і	к	ю	з	в	б	г	і	в	з	а	б	к	і	с	д	о	ю
ю	г	а	б	д	у	с	і	з	г	ю	л	і	у	і	д	б	ж	к	ю
б	і	с	к	а	б	ж	а	в	ю	з	с	а	г	в	л	у	і	у	м
а	г	в	у	і	з	с	і	ю	а	б	і	ю	с	з	і	у	г	л	а

Результат виконання завдання

а	с	і	к	а	в	д	ж	б	л	м	н	о	п	з	і	ю	р	т	ф
г	к	о	і	у	а	б	п	а	в	р	а	д	л	к	о	і	у	п	ч
і	ю	м	н	і	с	в	г	у	к	ю	з	а	б	з	м	о	і	у	ф
з	а	б	а	л	з	б	у	ю	і	с	к	у	л	і	к	б	н	с	з
к	д	а	у	с	і	у	к	і	у	з	і	к	у	з	с	а	б	о	і
ю	б	у	с	і	с	ж	с	ю	у	і	ю	к	а	і	к	з	в	м	у
з	у	і	а	в	з	к	і	ю	к	і	у	з	с	і	б	к	у	м	і
г	і	с	б	д	а	в	а	б	с	у	і	г	а	а	б	д	і	з	ж
л	і	у	д	з	і	к	с	б	в	г	а	ж	б	а	н	д	з	к	н
а	г	і	в	ю	к	л	с	г	а	м	в	ю	і	к	з	в	і	у	л
б	м	з	д	с	п	б	і	б	а	в	а	з	с	д	і	а	ю	к	н
с	у	з	ю	і	ю	ж	к	в	л	г	а	у	б	г	к	м	і	н	о
і	ю	д	а	г	к	з	н	б	а	д	г	с	ж	з	с	к	з	с	і
з	б	в	а	б	ж	і	с	м	у	ю	і	г	к	у	д	л	м	г	к
к	в	о	в	б	л	г	з	к	ю	с	у	с	у	б	а	в	і	ж	ю
з	а	г	а	л	г	а	м	ю	у	і	с	з	ж	а	м	і	к	л	і
у	о	і	к	ю	з	в	б	г	і	в	з	а	б	к	і	с	д	о	ю
ю	г	а	б	д	у	с	і	з	г	ю	л	і	у	і	д	б	ж	к	ю
б	і	с	к	а	б	ж	а	в	ю	з	с	а	г	в	л	у	і	у	м
а	г	в	у	і	з	с	і	ю	а	б	і	ю	с	з	і	у	г	л	а

❖ *Завдання «Засць»**

Настанова: Заштрихувати клітинки, що містять символи ☺ і ☀. Якщо ви правильно виконали завдання, у вас вийде малюнок.

Бланк завдання «Засць»

*	#	○	*	#	○	☺	☀	☺	○	○	□	*	☺	#	○	☺	□	☺	○
○	☺	☺	#	*	☀	☺	*	☀	☀	☀	☺	#	○	☺	○	☺	☺	○	○
*	*	☺	*	○	☀	#	○	☺	#	*	☀	*	#	□	☺	○	☺	☺	□
□	○	#	○	○	☺	○	☀	☺	□	☺	☀	*	☺	#	□	☺	*	□	☺
○	□	○	☺	☀	☺	☺	☀	○	*	*	☺	○	○	□	*	○	☺	☺	○
□	#	☀	☺	*	*	*	☀	*	#	☺	☀	○	☺	#	☺	#	☺	#	☺
○	☺	○	○	○	*	*	○	☺	☀	☺	*	*	○	#	○	☺	☀	☺	☀
☀	*	*	☺	☀	*	☺	*	☀	☺	*	*	*	□	○	☺	☀	*	☺	☀
☀	☺	□	#	☺	○	○	☀	☀	#	□	☺	☀	☀	☺	☀	☺	☀	☺	#
☺	*	□	#	*	□	*	☺	☀	☺	☀	☺	*	☺	#	#	☀	☺	☺	□
*	☀	☺	☀	☀	○	*	□	*	*	○	○	☺	*	*	☺	○	☺	☀	☺
○	#	□	☀	☺	○	○	*	#	☺	#	□	*	□	*	□	#	☺	☀	□
*	☺	□	☺	☀	☺	*	□	*	○	○	☺	☀	☀	☺	□	*	☺	☺	○
#	*	☺	☀	☺	*	□	*	○	#	☺	□	*	#	☺	☀	*	☺	☀	□
○	*	○	*	☀	☺	☀	*	*	○	☺	*	○	☀	○	☺	*	☺	#	○
#	*	#	☀	☀	○	☺	*	#	☀	☀	*	☀	☀	*	☀	☺	☀	#	○
□	☀	☀	☺	○	*	☀	*	#	☺	*	#	☺	#	*	☀	☀	☺	☀	*
*	☀	#	*	☀	☺	☀	☀	#	☀	*	☺	☀	☀	☺	☀	#	*	☀	□
○	☀	☺	☺	☀	○	☀	☺	☀	*	*	○	*	☀	☺	☺	☀	☺	☺	○

Результат виконання завдання

*	#	○	*	#	○	☹	☀	☹	○	○	□	*	☹	#	○	☹	□	☹	○
○	☹	☹	#	*	☀	☹	*	☀	☀	☀	☹	#	○	☹	○	☹	☹	○	○
*	*	☹	*	○	☀	#	○	☹	#	*	☀	*	#	□	☹	○	☹	☹	□
□	○	#	○	○	☹	○	☀	☹	□	☹	☀	*	☹	#	□	☹	*	□	☹
○	□	○	☹	☀	☹	☹	☹	○	*	*	☹	○	○	□	*	○	☹	☹	○
□	#	☀	☹	*	*	*	☀	*	#	☹	☀	○	☹	#	☹	#	☹	#	☹
○	☹	○	○	○	*	*	○	☹	☀	☹	*	*	○	#	○	☹	☀	☹	☀
☀	*	*	☹	☀	*	☹	*	☀	☹	*	*	*	□	○	☹	☀	*	☹	☀
☀	☹	□	#	☹	○	○	☀	☀	#	□	☹	☀	☀	☹	☀	☹	☀	☹	#
☹	*	□	#	*	□	*	☹	☀	☹	☀	☹	*	☹	#	#	☀	☹	☹	□
*	☀	☹	☀	☀	○	*	□	*	*	○	○	☹	*	*	☹	○	☹	☀	☹
○	#	□	☀	☹	○	○	*	#	☹	#	□	*	□	*	□	#	☹	☀	□
*	☹	□	☹	☀	☹	*	□	*	○	○	☹	☀	☀	☹	□	*	☹	☹	○
#	*	☹	☀	☹	*	□	*	○	#	☹	□	*	#	☹	☀	*	☹	☀	□
○	*	○	*	☀	☹	☀	*	*	○	☹	*	○	☀	○	☹	*	☹	#	○
#	*	#	☀	☀	○	☹	*	#	☀	☀	*	☀	☀	*	☀	☹	☀	#	○
□	☀	☀	☹	○	*	☀	*	#	☹	*	#	☹	#	*	☀	☀	☹	☀	*
*	☀	#	*	☀	☹	☀	☀	#	☀	*	☹	☀	☀	☹	☀	#	*	☀	□
○	☀	☹	☹	☀	○	☀	☹	☀	☹	*	*	○	*	☀	☹	☹	☀	☹	○

❖ Завдання «Кораблик»*

Настанова: Заштрихувати клітинки, що містять знаки \cap , \sqcup , \equiv , \parallel , \square , \perp . Якщо завдання буде виконано правильно, у вас вийде малюнок.

Бланк завдання «Кораблик»

#	\triangle	/	\leftrightarrow	\triangle	\cap	\parallel	\sqcup	\equiv	\sqcup	\perp	∞	}	#	∞	#	\leftrightarrow	∞	\triangle	#
}	#	∞	#	\perp	\square	\perp	/	#	}	\cap	#	\triangle	/	}	\triangle	#	∞	}	#
∞	\triangle	#	}	#	\leftrightarrow	#	\triangle	\square	\sqcup	\perp	\cap	\equiv	∞	#	\leftrightarrow	∞	\triangle	#	∞
}	#	\leftrightarrow	\triangle	\cap	/	#	\sqcup	\cap	\leftrightarrow	\triangle	}	\parallel	/	\triangle	\square	#	\leftrightarrow	#	}
#	}	/	∞	\equiv	}	∞	\equiv	\parallel	\cap	}	#	\square	/	#	\perp	\cap	∞	#	\triangle
\triangle	\leftrightarrow	#	}	\cap	}	\leftrightarrow	\triangle	\square	\equiv	\cap	\sqcup	\perp	\cap	\leftrightarrow	\triangle	\sqcup	}	∞	}
}	∞	\triangle	\perp	\cap	#	\triangle	∞	#	/	\parallel	\triangle	\leftrightarrow	#	∞	/	\perp	\equiv	\leftrightarrow	#
\triangle	#	\leftrightarrow	\square	\sqcup	∞	\triangle	\cap	\perp	\equiv	\cap	\perp	\sqcup	\cap	\triangle	#	\sqcup	\perp	\square	\leftrightarrow
/	\triangle	\sqcup	\perp	\cap	/	\equiv	\sqcup	\triangle	\perp	\cap	\parallel	/	\triangle	∞	\equiv	/	\cap	\perp	\perp
#	\leftrightarrow	\cap	\triangle	\sqcup	#	\cap	\parallel	\sqcup	\cap	\perp	\sqcup	\cap	\leftrightarrow	#	\triangle	\cap	∞	\sqcup	\equiv
\triangle	\cap	\sqcup	#	\parallel	\triangle	\perp	\cap	\perp	\cap	\equiv	\sqcup	#	\triangle	/	\perp	\cap	\parallel	#	
#	\square	/	\triangle	\equiv	#	\parallel	\equiv	\cap	\perp	\square	\perp	\equiv	/	\leftrightarrow	\triangle	\sqcup	∞	#	∞
\sqcup	\perp	#	\perp	\cap	∞	\triangle	\parallel	/	#	\square	#	\cap	\perp	#	\sqcup	\cap	\perp	\parallel	\perp
\perp	\square	\sqcup	\parallel	\equiv	\sqcup	/	\leftrightarrow	#	\triangle	\perp	\leftrightarrow	\triangle	#	/	\equiv	\leftrightarrow	\sqcup	\leftrightarrow	\square
#	\leftrightarrow	\parallel	\perp	\cap	\perp	\triangle	\leftrightarrow	/	\square	#	/	\triangle	\perp	\perp	\parallel	\sqcup	\parallel	\sqcup	\cap
/	\triangle	\perp	\cap	\square	\equiv	\sqcup	\perp	\cap	\equiv	\sqcup	\square	\cap	\sqcup	\square	\cap	\perp	\equiv	#	
\leftrightarrow	#	\leftrightarrow	\square	\perp	\perp	\sqcup	\cap	\perp	\parallel	\equiv	\cap	\sqcup	\perp	\equiv	\cap	\square	#	\leftrightarrow	
∞	/	\triangle	\perp	\cap	\parallel	\triangle	\square	/	\cap	#	\sqcup	\triangle	\perp	/	\cap	\perp	\parallel	\leftrightarrow	#
/	\leftrightarrow	∞	#	\square	\perp	\equiv	\cap	\parallel	\sqcup	\cap	\square	\equiv	\perp	\cap	\square	\sqcup	\perp	\triangle	∞
∞	#	/	\triangle	\leftrightarrow	\perp	\sqcup	\cap	\parallel	\square	\equiv	\cap	\perp	\perp	\square	\parallel	∞	/	#	

Результат виконання завдання

#	△	/	↔	△	∩	∥	∞	≡	∞	∩	∞	}	#	∞	#	↔	∞	△	#
}	#	∞	#	∩	□	∩	/	#	}	∩	#	△	/	}	△	#	∞	}	#
∞	△	#	}	#	↔	#	△	□	∞	∩	≡	∞	#	↔	∞	△	#	∞	
}	#	↔	△	∩	/	#	∞	∩	↔	△	}	∥	/	△	□	#	↔	#	}
#	}	/	∞	≡	}	∞	≡	∥	∩	}	#	□	/	#	∩	∞	#	△	
△	↔	#	}	∩	}	↔	△	□	≡	∩	∞	∩	↔	△	∞	}	∞	}	
}	∞	△	∩	∩	#	△	∞	#	/	∥	△	↔	#	∞	/	∩	≡	↔	#
△	#	↔	□	∞	∞	△	∩	∩	≡	∩	∩	∞	∩	#	∞	∩	□	↔	
/	△	∞	∩	∩	/	≡	∞	△	∩	∞	∞	/	△	∞	≡	/	∩	∩	
#	↔	∩	△	∞	#	∩	∥	∞	∩	∩	∞	∞	↔	#	△	∩	∞	∞	≡
△	∩	∞	#	∥	△	∩	∩	∞	∞	∞	≡	∞	#	△	/	∩	∞	∞	#
#	□	/	△	≡	#	∥	≡	∩	∩	∩	∞	∞	/	↔	△	∞	#	∞	
∞	∩	#	∩	∞	△	∥	/	#	□	#	∩	∩	#	∞	∞	∞	∞	∞	∞
∩	□	∞	∥	≡	∞	/	↔	#	△	∩	↔	△	#	/	≡	↔	∞	∞	∞
#	↔	∥	∩	∞	∩	∩	△	↔	/	□	#	/	△	∩	∞	∞	∞	∞	∞
/	△	∩	∩	□	≡	∞	∞	∩	≡	∞	∞	∞	∞	∞	∞	∞	∞	∞	#
↔	#	↔	□	∩	∩	∞	∞	∩	∞	∞	∞	∞	∞	∞	∞	∞	∞	#	↔
∞	/	△	∩	∞	∞	∞	∞	/	∞	#	∞	∞	/	∞	∞	∞	∞	∞	#
/	↔	∞	#	□	∩	≡	∞	∞	∞	∞	∞	∞	∞	∞	∞	∞	∞	∞	∞
∞	#	/	△	↔	∩	∞	∞	∞	∞	∞	∞	∞	∞	∞	∞	∞	∞	∞	#

❖ *Завдання «Гуска»**

Настанова: Заштрихувати клітинки, що містять букви **і, с, ю, з, щ, у**. Якщо завдання буде виконано правильно, у вас вийде малюнок.

Бланк завдання «Гуска»

а	г	д	в	о	а	м	ж	к	н	а	м	д	в	б	к	і	з	щ	б	л	д	н	а	к
м	б	н	л	м	к	п	в	а	д	р	л	б	п	ю	з	щ	у	с	м	ж	в	н	д	л
д	н	и	р	и	д	а	р	к	и	б	н	д	г	і	с	у	і	у	и	б	р	а	ж	п
м	л	з	і	о	г	д	м	в	н	к	д	в	у	з	у	і	у	з	о	м	и	д	п	к
а	и	ю	с	и	а	в	м	б	и	ж	а	к	з	і	щ	з	ю	і	г	а	м	л	ж	а
в	з	і	щ	б	к	в	б	а	о	н	и	п	ю	у	ю	щ	і	щ	б	в	и	р	а	б
і	у	с	щ	м	а	н	и	ж	б	г	д	в	з	і	с	у	і	с	г	б	о	в	н	м
у	щ	з	с	о	д	и	м	в	к	о	а	н	щ	с	м	о	з	щ	о	а	и	н	б	ж
у	і	у	і	з	б	ж	а	в	м	и	д	з	і	у	в	ж	л	і	м	в	к	а	л	р
з	с	і	ю	щ	м	и	н	г	а	б	г	щ	ю	с	м	а	б	ю	к	и	п	м	б	в
і	ю	щ	і	у	і	ю	в	о	м	в	к	і	з	щ	д	в	г	і	д	в	а	ж	л	п
з	і	у	з	с	щ	і	у	в	б	и	і	з	і	с	о	б	и	у	н	м	д	в	б	н
а	щ	і	с	б	а	у	і	а	и	б	у	і	щ	д	и	а	і	щ	к	б	г	а	к	д
в	з	с	ю	з	г	у	с	и	в	з	с	ю	і	г	о	г	з	д	о	и	в	н	б	ж
а	и	щ	з	у	д	б	щ	і	м	ю	з	а	б	в	а	с	щ	м	б	д	а	к	о	м
г	о	б	с	з	і	в	г	о	з	с	щ	н	г	б	ж	ю	и	г	н	ж	к	г	п	л
и	в	а	м	щ	с	а	ж	з	і	и	м	в	и	а	у	ю	к	б	р	в	и	д	р	в
д	д	п	в	о	у	з	и	с	ю	в	м	о	л	д	і	и	о	в	м	ж	б	и	р	ф
ж	а	в	н	б	а	з	в	ю	щ	р	и	а	г	с	щ	н	б	г	а	г	п	в	а	л
и	м	б	к	л	о	п	и	у	з	і	ю	г	к	б	д	з	ж	о	к	ю	с	щ	р	б
г	ж	а	г	у	ю	і	о	д	к	а	н	в	и	а	ж	у	з	щ	з	щ	а	щ	і	а
б	д	з	щ	ю	д	б	и	а	г	о	м	а	о	д	у	і	у	з	с	і	ю	з	ю	с
и	а	с	у	с	у	з	н	в	ж	а	г	и	б	в	у	к	б	м	а	н	и	л	б	ж
с	о	в	м	з	у	і	у	г	б	о	в	у	ю	з	и	а	г	в	д	б	о	а	о	г
ю	з	ю	у	с	і	с	ю	з	с	у	ю	і	а	о	б	в	б	г	и	а	в	м	б	и

Результат виконання завдання

а	г	д	в	о	а	м	ж	к	н	а	м	д	в	б	к	і	з	щ	б	л	д	н	а	к
м	б	н	л	м	к	п	в	а	д	р	л	б	п	ю	з	щ	у	с	м	ж	в	н	д	л
д	н	и	р	и	д	а	р	к	и	б	н	д	г	і	с	у	і	у	и	б	р	а	ж	п
м	л	з	і	о	г	д	м	в	н	к	д	в	у	з	у	і	у	з	о	м	и	д	п	к
а	и	ю	с	и	а	в	м	б	и	ж	а	к	з	і	щ	з	ю	і	г	а	м	л	ж	а
в	з	і	щ	б	к	в	б	а	о	н	и	п	ю	у	ю	щ	і	щ	б	в	и	р	а	б
і	у	с	щ	м	а	н	и	ж	б	г	д	в	з	і	с	у	і	с	г	б	о	в	н	м
у	щ	з	с	о	д	и	м	в	к	о	а	н	щ	с	м	о	з	щ	о	а	и	н	б	ж
у	і	у	і	з	б	ж	а	в	м	и	д	з	і	у	в	ж	л	і	м	в	к	а	л	р
з	с	і	ю	щ	м	и	н	г	а	б	г	щ	ю	с	м	а	б	ю	к	и	п	м	б	в
і	ю	щ	і	у	і	ю	в	о	м	в	к	і	з	щ	д	в	г	і	д	в	а	ж	л	п
з	і	у	з	с	щ	і	у	в	б	и	і	з	і	с	о	б	и	у	н	м	д	в	б	н
а	щ	і	с	б	а	у	і	а	и	б	у	і	щ	д	и	а	і	щ	к	б	г	а	к	д
в	з	с	ю	з	г	у	с	и	в	з	с	ю	і	г	о	г	з	д	о	и	в	н	б	ж
а	и	щ	з	у	д	б	щ	і	м	ю	з	а	б	в	а	с	щ	м	б	д	а	к	о	м
г	о	б	с	з	і	в	г	о	з	с	щ	н	г	б	ж	ю	и	г	н	ж	к	г	п	л
и	в	а	м	щ	с	а	ж	з	і	и	м	в	и	а	у	ю	к	б	р	в	и	д	р	в
д	д	п	в	о	у	з	и	с	ю	в	м	о	л	д	і	и	о	в	м	ж	б	и	р	ф
ж	а	в	н	б	а	з	в	ю	щ	р	и	а	г	с	щ	н	б	г	а	г	п	в	а	л
и	м	б	к	л	о	п	и	у	з	і	ю	г	к	б	д	з	ж	о	к	ю	с	щ	р	б
г	ж	а	г	у	ю	і	о	д	к	а	н	в	и	а	ж	у	з	щ	з	щ	а	щ	і	а
б	д	з	щ	ю	д	б	и	а	г	о	м	а	о	д	у	і	у	з	с	і	ю	з	ю	с
и	а	с	у	с	у	з	н	в	ж	а	г	и	б	в	у	к	б	м	а	н	и	л	б	ж
с	о	в	м	з	у	і	у	г	б	о	в	у	ю	з	и	а	г	в	д	б	о	а	о	г
ю	з	ю	у	с	і	с	ю	з	с	у	ю	і	а	о	б	в	б	г	и	а	в	м	б	и

❖ *Завдання «Буратіно»**

Настанова: Заштрихувати клітинки, що містять букви: **с, т, а, і, д, о**. Якщо завдання буде виконано правильно, у вас вийде малюнок.

Бланк завдання

Г	з	ж	к	в	л	и	м	в	н	з	ж	в	к	м	г	т	с	а	і	л	з	ж	м	г	к	л	з
в	з	к	б	л	в	б	ж	н	в	к	и	л	з	і	с	а	в	д	с	а	т	к	в	л	з	в	м
з	г	в	к	л	и	м	л	г	н	з	б	в	т	д	л	в	н	б	з	т	о	д	л	в	к	н	з
к	з	и	м	г	н	ж	б	з	м	г	н	т	а	д	с	і	а	г	з	ж	г	т	а	н	з	б	г
б	л	б	з	н	в	н	к	л	в	з	с	а	т	с	і	с	о	а	д	з	в	к	с	л	к	в	н
л	в	и	м	г	з	в	б	г	л	з	т	в	г	н	а	с	т	о	с	т	в	г	т	с	в	з	г
в	з	г	б	в	б	ж	г	и	б	с	з	б	л	в	ж	г	а	с	т	і	д	с	ж	а	з	г	б
ж	б	л	к	н	з	б	к	м	с	т	с	а	д	ж	м	з	н	б	а	с	о	т	з	ж	с	н	з
ж	з	к	г	ж	и	л	г	н	т	с	ж	д	а	с	т	і	з	г	ж	с	а	о	л	с	т	з	г
в	ж	з	б	г	в	к	з	а	с	г	б	ж	с	т	а	с	д	а	в	б	г	с	з	т	і	в	г
з	в	г	з	к	ж	в	г	с	т	л	а	к	т	і	с	а	с	т	о	г	ж	і	с	а	г	т	з
с	а	с	т	і	т	с	а	о	с	ж	т	н	с	д	т	с	а	і	с	а	т	с	н	л	с	д	н
г	з	с	а	т	с	д	і	с	а	б	т	в	д	с	а	і	с	т	а	с	о	б	а	с	т	і	ж
ж	в	г	в	к	с	а	с	д	т	с	а	с	д	т	с	а	т	с	а	о	о	з	в	а	г	с	н
б	з	г	к	и	ж	б	м	о	с	а	т	с	і	о	к	с	д	а	т	с	і	б	ж	г	с	а	к
ж	в	л	б	г	н	ж	з	а	т	с	і	а	в	ж	т	с	д	а	с	о	и	г	в	ж	л	т	в
г	ж	б	и	з	г	к	б	м	и	ж	г	б	к	с	т	а	с	а	т	с	к	б	ж	г	з	о	м
з	л	ж	в	г	и	к	ж	в	л	з	и	с	т	а	і	д	т	а	о	и	ж	в	з	м	т	с	а
н	б	в	з	ж	б	в	м	г	ж	і	с	о	а	о	с	а	о	о	в	з	г	ж	в	о	с	а	і
б	ж	з	б	в	к	л	б	з	в	б	а	с	і	с	а	т	к	ж	б	в	з	б	л	д	о	с	о
л	в	м	з	ж	г	в	к	н	г	ж	в	з	с	т	в	л	м	в	г	з	и	в	ж	а	о	а	с
б	в	б	ж	н	б	м	в	и	б	м	с	і	а	о	с	д	в	и	ж	б	г	л	в	и	д	т	а
в	ж	з	в	л	г	и	ж	в	а	т	д	и	о	а	в	і	т	а	к	ж	в	з	г	м	в	ж	г
ж	б	и	з	в	к	б	с	а	с	і	ж	в	о	і	м	и	д	с	а	о	ж	в	л	б	ж	в	б
г	з	в	м	ж	к	а	т	с	і	а	т	г	и	в	ж	с	т	а	с	і	т	з	в	к	в	ж	г
в	г	ж	б	в	г	с	а	т	с	і	а	с	д	т	с	і	а	о	т	а	с	в	г	ж	б	з	м

Результат виконання завдання

Г	З	Ж	К	В	Л	И	М	В	Н	З	Ж	В	К	М	Г	Т	С	А	І	Л	З	Ж	М	Г	К	Л	З
В	З	К	Б	Л	В	Б	Ж	Н	В	К	И	Л	З	І	С	А	В	Д	С	А	Т	К	В	Л	З	В	М
З	Г	В	К	Л	И	М	Л	Г	Н	З	Б	В	Т	Д	Л	В	Н	Б	З	Т	О	Д	Л	В	К	Н	З
К	З	И	М	Г	Н	Ж	Б	З	М	Г	Н	Т	А	Д	С	І	А	Г	З	Ж	Г	Т	А	Н	З	Б	Г
Б	Л	Б	З	Н	В	Н	К	Л	В	З	С	А	Т	С	І	С	О	А	Д	З	В	К	С	Л	К	В	Н
Л	В	И	М	Г	З	В	Б	Г	Л	З	Т	В	Г	Н	А	С	Т	О	С	Т	В	Г	Т	С	В	З	Г
В	З	Г	Б	В	Б	Ж	Г	И	Б	С	З	Б	Л	В	Ж	Г	А	С	Т	І	Д	С	Ж	А	З	Г	Б
Ж	Б	Л	К	Н	З	Б	К	М	С	Т	С	А	Д	Ж	М	З	Н	Б	А	С	О	Т	З	Ж	С	Н	З
Ж	З	К	Г	Ж	И	Л	Г	Н	Т	С	Ж	Д	А	С	Т	І	З	Г	Ж	С	А	О	Л	С	Т	З	Г
В	Ж	З	Б	Г	В	К	З	А	С	Г	Б	Ж	С	Т	А	С	Д	А	В	Б	Г	С	З	Т	І	В	Г
З	В	Г	З	К	Ж	В	Г	С	Т	Л	А	К	Т	І	С	А	С	Т	О	Г	Ж	І	С	А	Г	Т	З
С	А	С	Т	І	Т	С	А	О	С	Ж	Т	Н	С	Д	Т	С	А	І	С	А	Т	С	Н	Л	С	Д	Н
Г	З	С	А	Т	С	Д	І	С	А	Б	Т	В	Д	С	А	І	С	Т	А	С	О	Б	А	С	Т	І	Ж
Ж	В	Г	В	К	С	А	С	Д	Т	С	А	С	Д	Т	С	А	Т	С	А	О	О	З	В	А	Г	С	Н
Б	З	Г	К	И	Ж	Б	М	О	С	А	Т	С	І	О	К	С	Д	А	Т	С	І	Б	Ж	Г	С	А	К
Ж	В	Л	Б	Г	Н	Ж	З	А	Т	С	І	А	В	Ж	Т	С	Д	А	С	О	И	Г	В	Ж	Л	Т	В
Г	Ж	Б	И	З	Г	К	Б	М	И	Ж	Г	Б	К	С	Т	А	С	А	Т	С	К	Б	Ж	Г	З	О	М
З	Л	Ж	В	Г	И	К	Ж	В	Л	З	И	С	Т	А	І	Д	Т	А	О	И	Ж	В	З	М	Т	С	А
Н	Б	В	З	Ж	Б	В	М	Г	Ж	І	С	О	А	О	С	А	О	О	В	З	Г	Ж	В	О	С	А	І
Б	Ж	З	Б	В	К	Л	Б	З	В	Б	А	С	І	С	А	Т	К	Ж	Б	В	З	Б	Л	Д	О	С	О
Л	В	М	З	Ж	Г	В	К	Н	Г	Ж	В	З	С	Т	В	Л	М	В	Г	З	И	В	Ж	А	О	А	С
Б	В	Б	Ж	Н	Б	М	В	И	Б	М	С	І	А	О	С	Д	В	И	Ж	Б	Г	Л	В	И	Д	Т	А
В	Ж	З	В	Л	Г	И	Ж	В	А	Т	Д	И	О	А	В	І	Т	А	К	Ж	В	З	Г	М	В	Ж	Г
Ж	Б	И	З	В	К	Б	С	А	С	І	Ж	В	О	І	М	И	Д	С	А	О	Ж	В	Л	Б	Ж	В	Б
Г	З	В	М	Ж	К	А	Т	С	І	А	Т	Г	И	В	Ж	С	Т	А	С	І	Т	З	В	К	В	Ж	Г
В	Г	Ж	Б	В	Г	С	А	Т	С	І	А	С	Д	Т	С	І	А	О	Т	А	С	В	Г	Ж	Б	З	М

❖ **Завдання «Панда»***

Настанова: Заштрихувати клітинки, що містять букви **ю, з, м, а**, світлим кольором, а букви **в, у, р, т** – темним. Якщо все буде виконано правильно, у вас вийде малюнок.

Бланк завдання

г	і	к	д	л	б	ж	н	г	к	б	л	р	у	в	т	д	і	б	к	л	г	д	б	к	л	д	б
к	л	б	н	г	к	л	б	к	г	л	т	в	у	р	в	р	к	л	д	б	к	г	і	у	в	р	ж
г	л	д	н	б	л	д	н	ж	ю	з	в	т	р	в	т	у	д	б	ж	н	г	д	т	в	у	т	в
б	і	к	д	ж	в	у	з	м	ю	а	з	в	р	у	в	ю	а	з	а	ю	м	в	р	в	р	у	в
і	ж	б	г	у	м	ю	з	м	а	м	в	т	а	з	а	м	з	ю	а	м	а	у	в	р	у	в	р
л	д	н	в	а	з	а	м	ю	а	в	р	а	ю	а	ю	а	ю	а	м	ю	з	а	у	в	т	у	г
б	г	у	а	ю	а	з	ю	а	м	у	в	м	а	з	а	м	а	з	а	м	а	ю	з	в	у	а	б
к	д	в	ю	а	м	ю	а	з	а	в	а	ю	з	ю	а	м	ю	а	ю	а	м	ю	а	з	ю	а	г
ж	в	м	а	з	м	а	з	а	в	у	м	з	а	м	а	з	а	м	а	з	м	а	ю	а	м	а	і
і	у	а	з	ю	а	ю	а	м	в	а	з	ю	а	в	м	ю	а	з	м	ю	з	а	ю	а	м	ю	ж
р	в	а	ю	а	м	а	ю	в	у	а	ю	а	у	в	р	а	з	ю	а	м	у	в	а	з	м	а	д
в	у	а	м	ю	а	ю	а	у	в	м	а	р	в	у	р	ю	а	м	з	у	в	р	т	а	ю	з	г
р	в	т	м	з	а	м	з	р	в	з	а	у	р	в	т	а	з	ю	а	в	р	у	в	з	м	а	і
у	т	в	а	ю	м	а	а	в	р	м	ю	у	р	у	в	ю	м	а	м	р	у	в	т	м	ю	а	б
р	в	т	м	з	а	ю	а	у	в	р	з	а	т	в	а	м	ю	а	з	у	в	р	у	а	з	в	ж
в	р	у	т	ю	а	м	у	в	р	у	ю	м	а	ю	м	а	з	ю	а	м	в	у	а	м	ю	р	і
ж	у	в	р	а	м	а	р	у	в	т	р	м	ю	м	а	з	а	м	з	м	ю	а	з	а	м	в	г
г	в	т	у	в	а	м	р	т	у	р	в	т	м	а	ю	а	у	в	а	з	м	а	у	в	т	у	к
д	р	у	в	т	у	ю	т	в	у	р	в	т	у	з	а	ю	а	м	ю	м	а	у	в	т	у	в	ж
к	г	в	т	у	в	т	у	в	т	у	в	т	у	в	т	у	р	в	м	у	р	в	р	у	в	у	і
д	і	у	р	в	т	у	в	у	т	в	т	у	в	у	р	м	ю	з	р	в	у	р	в	у	в	р	ж
л	б	у	в	р	у	в	т	б	р	у	в	у	т	в	у	в	т	у	б	у	в	у	р	в	у	р	і
п	д	ж	р	в	у	р	в	г	т	в	у	р	в	т	у	в	ж	г	д	у	р	в	т	у	в	р	г
г	і	ж	т	у	в	т	у	д	у	р	в	т	у	в	т	у	д	б	д	р	в	у	в	т	у	д	к
б	к	г	д	р	у	в	р	і	р	в	р	у	в	т	в	у	г	і	ж	в	т	у	в	т	у	к	і
л	д	н	к	л	в	у	і	д	к	р	у	в	р	у	в	р	д	г	і	в	у	р	в	т	і	л	к
ж	б	к	д	г	н	ж	к	б	ж	т	в	р	у	в	т	у	д	б	г	у	в	р	в	у	г	д	б
д	к	л	д	ж	к	б	і	к	г	д	у	р	в	т	в	р	у	ж	р	в	т	у	р	к	д	к	і
к	б	к	г	п	л	н	г	і	к	л	р	в	т	р	т	р	в	к	р	т	р	в	д	ж	і	г	л
г	ж	д	і	б	к	п	л	д	б	ж	і	к	р	в	т	в	р	г	в	р	т	д	і	г	л	к	д

Результат виконання завдання

г	і	к	д	л	б	ж	н	г	к	б	л	р	у	в	т	д	і	б	к	л	г	д	б	к	л	д	б
к	л	б	н	г	к	л	б	к	г	л	т	в	у	р	в	р	к	л	д	б	к	г	і	у	в	р	ж
г	л	д	н	б	л	д	н	ж	ю	з	в	т	р	в	т	у	д	б	ж	н	г	д	т	в	у	т	в
б	і	к	д	ж	в	у	з	м	ю	а	з	в	р	у	в	ю	а	з	а	ю	м	в	р	в	р	у	в
і	ж	б	г	у	м	ю	з	м	а	м	в	т	а	з	а	м	з	ю	а	м	а	у	в	р	у	в	р
л	д	н	в	а	з	а	м	ю	а	в	р	а	ю	а	ю	а	ю	а	м	ю	з	а	у	в	т	у	г
б	г	у	а	ю	а	з	ю	а	м	у	в	м	а	з	а	м	а	з	а	м	а	ю	з	в	у	а	б
к	д	в	ю	а	м	ю	а	з	а	в	а	ю	з	ю	а	м	ю	а	ю	а	м	ю	а	з	ю	а	г
ж	в	м	а	з	м	а	з	а	в	у	м	з	а	м	а	з	а	м	а	з	м	а	ю	а	м	а	і
і	у	а	з	ю	а	ю	а	м	в	а	з	ю	а	в	м	ю	а	з	м	ю	з	а	ю	а	м	ю	ж
р	в	а	ю	а	м	а	ю	в	у	а	ю	а	у	в	р	а	з	ю	а	м	у	в	а	з	м	а	д
в	у	а	м	ю	а	ю	а	у	в	м	а	р	в	у	р	ю	а	м	з	у	в	р	т	а	ю	з	г
р	в	т	м	з	а	м	з	р	в	з	а	у	р	в	т	а	з	ю	а	в	р	у	в	з	м	а	і
у	т	в	а	ю	м	а	а	в	р	м	ю	у	р	у	в	ю	м	а	м	р	у	в	т	м	ю	а	б
р	в	т	м	з	а	ю	а	у	в	р	з	а	т	в	а	м	ю	а	з	у	в	р	у	а	з	в	ж
в	р	у	т	ю	а	м	у	в	р	у	ю	м	а	ю	м	а	з	ю	а	м	в	у	а	м	ю	р	і
ж	у	в	р	а	м	а	р	у	в	т	р	м	ю	м	а	з	а	м	з	м	ю	а	з	а	м	в	г
г	в	т	у	в	а	м	р	т	у	р	в	т	м	а	ю	а	у	в	а	з	м	а	у	в	т	у	к
д	р	у	в	т	у	ю	т	в	у	р	в	т	у	з	а	ю	а	м	ю	м	а	у	в	т	у	в	ж
к	г	в	т	у	в	т	у	в	т	у	в	т	у	в	т	у	р	в	м	у	р	в	р	у	в	у	і
д	і	у	р	в	т	у	в	у	т	в	т	у	в	у	р	м	ю	з	р	в	у	р	в	у	в	р	ж
л	б	у	в	р	у	в	т	б	р	у	в	у	т	в	у	в	т	у	б	у	в	у	р	в	у	р	і
п	д	ж	р	в	у	р	в	г	т	в	у	р	в	т	у	в	ж	г	д	у	р	в	т	у	в	р	г
г	і	ж	т	у	в	т	у	д	у	р	в	т	у	в	т	у	д	б	д	р	в	у	в	т	у	д	к
б	к	г	д	р	у	в	р	і	р	в	р	у	в	т	в	у	г	і	ж	в	т	у	в	т	у	к	і
л	д	н	к	л	в	у	і	д	к	р	у	в	р	у	в	р	д	г	і	в	у	р	в	т	і	л	к
ж	б	к	д	г	н	ж	к	б	ж	т	в	р	у	в	т	у	д	б	г	у	в	р	в	у	г	д	б
д	к	л	д	ж	к	б	і	к	г	д	у	р	в	т	в	р	у	ж	р	в	т	у	р	к	д	к	і
к	б	к	г	п	л	н	г	і	к	л	р	в	т	р	т	р	в	к	р	т	р	в	д	ж	і	г	л
г	ж	д	і	б	к	п	л	д	б	ж	і	к	р	в	т	в	р	г	в	р	т	д	і	г	л	к	д

❖ *Завдання «Дерево життя»*

Мета – розвиток особистісного контролю.

Настанова: Запропонуйте дітям намалювати дерево за такою схемою:

«Коріння» – мета, яку ви ставите перед собою;

«Стовбур» – ваше уявлення про себе;

«Гілки» – якості, які ви хотіли б мати, ваші мрії і бажання;

«Плоди» – якості, які ви вже маєте, ваші здійснені мрії і бажання.

Опрацювання та інтерпретація результатів. Обговорити з дітьми «дерево життя». Намагатися підвести дітей до думки, що якою є мета нашого життя, такими будуть і його плоди. Аналізуючи малюнки, школярі мають можливість усвідомити свої цілі, дії та наслідки власної діяльності [37].

❖ *Завдання «Що я вмію і чого не вмію»*

Мета – усвідомлення школярами своїх можливостей і характерологічних якостей.

Настанова: Попросіть дітей розділити аркуш паперу на чотири колонки. У першій колонці діти мають написати те, що вони вміють робити найкраще. У другій – що вони вміють робити не дуже добре. У третій – чого вони хочуть навчитися. У четвертій – які якості їм для цього потрібні.

Діти мають заповнити ці колонки, написавши в кожній щонайменше по чотири пункти.

Опрацювання та інтерпретація результатів. Змістовий аналіз одержаних даних дає змогу учням осмислити свої характерологічні якості, в тому числі й регулятивно-вольові, які роблять вагомий внесок у забезпечення навчальної успішності школярів й упорядковують їхні уявлення про власні досягнення [37].

❖ *Завдання «Намалюй якість»*

Мета – усвідомлення школярами своїх можливостей і характерологічних якостей, розвиток здатності до аналізу і прогнозування результатів власної діяльності.

Настанова: Приготуйте картки з назвами різних якостей і розкладіть їх на столі назвою вниз. Попросіть дітей по черзі підійти до столу і взяти по одній картці. Коли всі картки будуть розібрані, дітям

дається кілька хвилин, щоб вони могли обміркувати, чи притаманна їм та або інша якість, чи хотіли б вони її мати, що змінилося б у їхньому житті завдяки цій якості.









Опрацювання та інтерпретація результатів такі ж самі, як у попередньому завданні [37].









❖ **Завдання «Розташувати фігури»***

Мета – розвиток оперативного самоконтролю, самоконтролю своєї діяльності, самостійності, наполегливості, швидкості і точності у виконанні завдань.


Завдання 1


Настанова: Розмістіть малюнки в порожніх клітинках так, щоб їхнє зображення не повторювалося ні в рядках, ні в стовпчиках.

		
		
		...

		
		
		...

Відповідь:

Малюнок у першій порожній клітинці – .

Малюнок у другій порожній клітинці – .

Опрацювання та інтерпретація результатів. Успішність виконання завдання оцінюється за безпомилковістю і швидкістю його вирішення.

*Завдання 2**

Настанова: Розташуйте фігури так, щоб вони не повторювалися ні в рядках, ні в стовпчиках.



Опрацювання та інтерпретація результатів. Успішність виконання завдання оцінюється за часом його завершення і кількістю допущених помилок – розташування малюнків, символів у спосіб, що не відповідає настанові. Чим менша величина цих показників, тим вищою є успішність виконання завдання. Одержані результати дають можливість проаналізувати вміння учнів контролювати результати своєї діяльності, а також наполегливість, точність і швидкість під час виконання завдання.

Варіант відповіді:

☺	◇	≡	☀	≈
☀	☺	≈	≡	◇
◇	☀	☺	≈	≡
≡	≈	☀	◇	☺
≈	≡	◇	☺	☀

❖ **Завдання «Розмістити цифри»***

Мета – розвиток оперативного самоконтролю, самоконтролю своєї діяльності, самостійності, наполегливості, швидкості і точності у виконанні завдань.

Настанова: Розташуйте цифри в такий спосіб, щоб вони не повторювалися ні в рядках, ні в стовпчиках.

Опрацювання та інтерпретація результатів такі ж самі, як у попередньому завданні.

① ② ③ ④ ⑤

Варіант відповіді:

①	④	②	⑤	③
②	③	⑤	④	①
⑤	②	①	③	④
④	⑤	③	①	②
③	①	④	②	⑤

❖ *Завдання «Хмаринки»**

Мета – розвиток оперативного самоконтролю, самоконтролю своєї діяльності, самостійності, наполегливості, швидкості і точності під час виконання завдань.

Настанова: Виберіть по черзі з кожної «хмаринки» по одній літері, складіть слово. Слова пов'язані за змістом однією темою.

Опрацювання та інтерпретація результатів. Успішність виконання завдання оцінюється за часом, витраченим на його вирішення і кількістю слів, які не може утворити учень. Чим менша величина цих показників, тим вищою є успішність виконання завдання. Одержані результати дають можливість проаналізувати вміння учнів контролювати результати своєї діяльності, а також наполегливість, точність і швидкість під час виконання завдання.

Варіанти завдання

❖ *Завдання «Плоди»**

Настанова: Виберіть по черзі з кожної «хмаринки» по одній літері, складіть слово. Кожне слово має по шість літер. Усього потрібно скласти п'ять слів. Слова пов'язані між собою за змістом однією темою – «плоди рослин».

Бланк завдання



Відповідь: яблуко, персик, малина, суниця, ананас.

❖ **Завдання «Птахи»***

Настанова: Виберіть по черзі з кожної «хмаринки» по одній літері, складіть слово. Кожне слово має по шість літер. Усього потрібно скласти шість слів. Слова пов'язані між собою за змістом однією темою – «птахи».

Бланк завдання

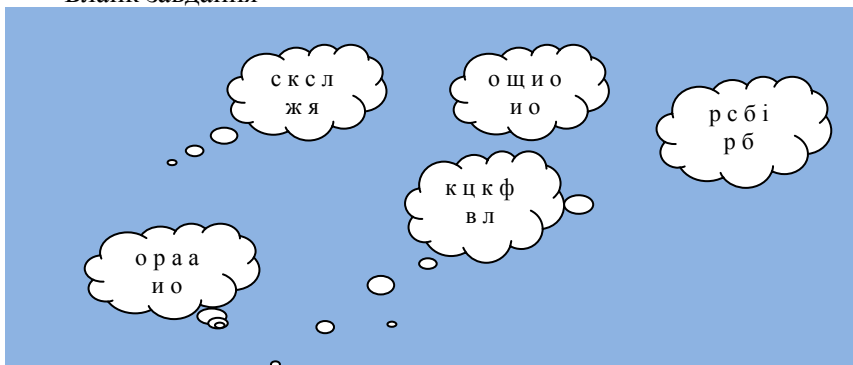


Відповідь: синиця, снігур, сорока, папуга, лелека, страус.

❖ **Завдання «Тварини»***

Настанова: Виберіть по черзі з кожної «хмаринки» по одній літері, складіть слово. Кожне слово має по шість літер. Усього потрібно скласти шість слів. Слова пов'язані між собою за змістом однією темою – «тварини».

Бланк завдання



Відповідь: жирафа, собака, корова, соболь, лисиця, ящірка.

❖ **Завдання «Птахи – 2»***

Настанова: Виберіть по черзі з кожної «хмаринки» по одній літері, складіть слово. Кожне слово має по шість літер. Усього потрібно скласти шість слів. Слова пов'язані між собою за змістом однією темою – «птахи».

Бланк завдання

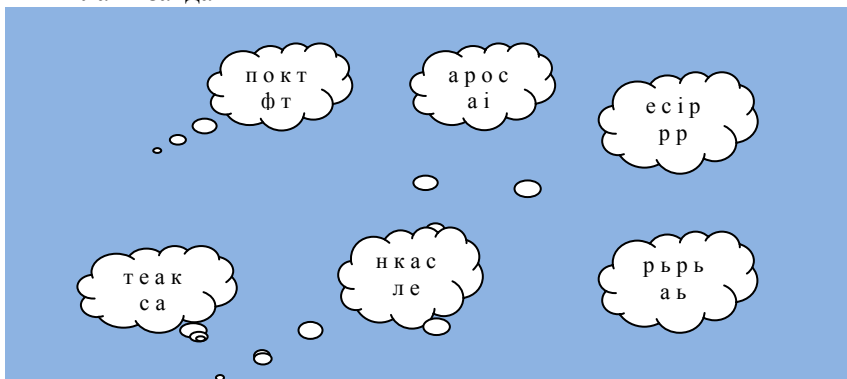


Відповідь: ворона, сорока, зозуля, беркут, щиглик, кречет.

❖ **Завдання «Риби»***

Настанова: Виберіть по черзі з кожної «хмаринки» по одній літері, складіть слово. Кожне слово має по шість літер. Усього потрібно скласти шість слів. Слова пов'язані між собою за змістом однією темою – «риби».

Бланк завдання



Відповідь: осетер, карась, піскар, тріска, форель, тарань.

❖ Завдання «Зірочки»*

Мета – розвиток оперативного самоконтролю, самоконтролю своєї діяльності, самостійності, наполегливості, швидкості і точності у виконанні завдань.

Настанова: Виберіть по черзі з кожної «зірочки» по одній літері, склавши слово. Слова можуть бути пов'язані або не пов'язані між собою за змістом однією темою.

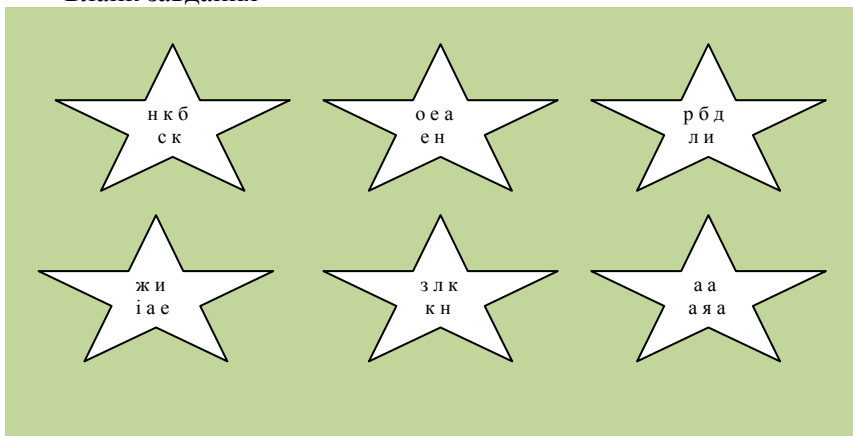
Опрацювання та інтерпретація результатів. Успішність виконання завдання оцінюється за часом, витраченим на його вирішення, і кількістю слів, які не зміг утворити учень. Чим менша величина цих показників, тим вищою є успішність виконання завдання. Одержані результати дають можливість проаналізувати вміння учнів контролювати результати своєї діяльності, а також наполегливість, точність і швидкість під час виконання завдання.

Варіанти завдань

❖ Завдання «Зірочки – 1»*

Настанова: Виберіть по черзі з кожної «зірочки» по одній літері, складіть слово. Кожне слово має по шість літер. Усього потрібно скласти п'ять слів. Слова не пов'язані між собою за змістом однією темою.

Бланк завдання

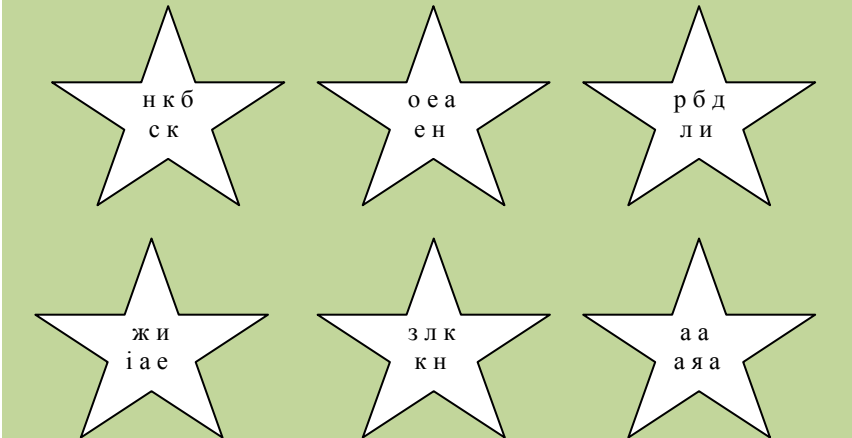


Відповідь: береза, калина, собака, книжка, неділя.

❖ **Завдання «Зірочки – 2»***

Настанова: Виберіть по черзі з кожної «зірочки» по одній літері, складіть слово. Кожне слово має по шість літер. Усього потрібно скласти п'ять слів. Слова не пов'язані між собою за змістом однією темою.

Бланк завдання

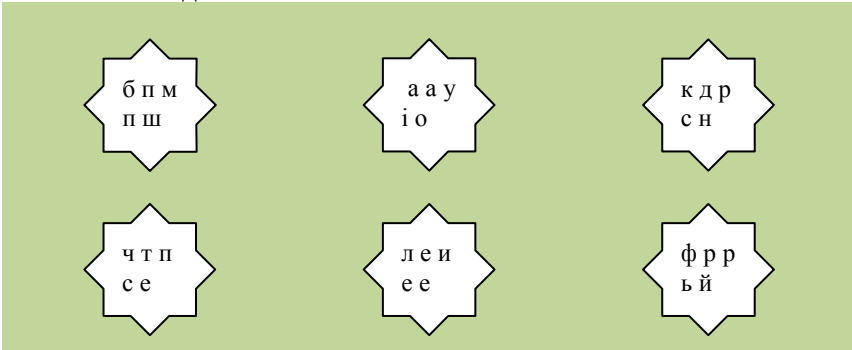


Відповідь: машина, робота, журнал, задача, погода.

❖ **Завдання «Породи собак»***

Настанова: Виберіть по черзі з кожної «зірочки» по одній літері, складіть слово. Кожне слово має по шість літер. Усього потрібно скласти п'ять слів. Слова пов'язані між собою за змістом однією темою – «породи собак».

Бланк завдання



Відповідь: пінчер, боксер, пудель, мастиф, шарпей.

❖ **Завдання «Тварини»***

Настанова: Виберіть по черзі з кожної «зірочки» по одній літері, складіть слово. Кожне слово має по шість літер. Усього потрібно скласти шість слів. Слова пов'язані між собою за змістом однією темою – «тварини, які живуть у лісі».

Бланк завдання



Відповідь: козуля, куниця, лисиця, гадюка, равлик, слимак.

❖ **Завдання «Космос»***

Настанова: Виберіть по черзі з кожної «зірочки» по одній літері, складіть слово. Кожне слово має по шість літер. Усього потрібно скласти шість слів. Слова пов'язані між собою за змістом однією темою – «космічні об'єкти».

Бланк завдання



Відповідь: Венера, Юпітер, Сатурн, Нептун, Плутон, комета.

❖ **Завдання: «Три слова»***

Мета – розвиток оперативного самоконтролю, самоконтролю своєї діяльності, наполегливості, швидкості і точності під час виконання завдань.

Настанова: Уважно подивіться на букви, розташовані у клітинках квадрата. Тут зашифровані три слова, які поєднуються або не поєднуються між собою спільною темою. Знайдіть ці слова і запишіть їх у зошиті.

Опрацювання та інтерпретація результатів. Успішність виконання завдання оцінюється за швидкістю і точністю його вирішення. Одержані результати дають можливість проаналізувати вміння учнів контролювати результати своєї діяльності, а також ступінь наполегливості, точності і швидкості під час виконання завдання.

Варіанти завдань

❖ **Завдання «Музика»***

Настанова: Уважно подивіться на букви, розташовані у клітинках квадрата. Тут зашифровані три слова, які поєднуються між собою спільною темою – «музика». Знайдіть ці слова і запишіть їх у зошиті.

И	О	В	М
Т	І	О	Е
М	Т	Д	Р
И	М	Л	Я

Відповідь: мелодія, ритм, мотив.

❖ **Завдання «Свійські тварини»***

Настанова: Уважно подивіться на букви, розташовані у клітинках квадрата. Тут зашифровані три слова, які поєднуються між собою спільною темою – «свійські тварини». Знайдіть ці слова і запишіть їх у зошиті.

К	А	І	С
Ч	Т	К	И
О	Н	Д	А
А	І	Б	К

Відповідь: кіт, собака, індичка.

❖ **Завдання «Три слова: транспорт, птах, рослина»***

Настанова: Уважно подивіться на букви, розташовані у клітинках квадрата. Тут зашифровані три слова, які не поєднуються між собою спільною темою. Слова означають: вид транспорту, птаха і рослину. Знайдіть ці слова і запишіть їх у зошиті.

У	Т	Л	К
А	И	П	С
І	Г	А	А
Л	А	В	П

Відповідь: літак, папуга, слива.

❖ **Завдання «Три слова: музичний інструмент, місто, дерево»***

Настанова: Уважно подивіться на букви, розташовані у клітинках квадрата. Тут зашифровані три слова, які не поєднуються між собою спільною темою. Слова означають: музичний інструмент, місто і дерево. Знайдіть ці слова і запишіть їх у зошиті.

О	И	Р	О
Я	Ь	П	Ж
А	О	Л	П
Р	Л	Т	Я

Відповідь: рояль, Париж, тополя.

❖ **Завдання «Водойми»***

Настанова: Уважно подивіться на букви, розташовані у клітинках квадрата. Тут зашифровані три слова, які поєднуються між собою спільною темою – «водойми». Знайдіть ці слова і запишіть їх у зошиті.

О	Е	П	И
Б	А	Й	І
К	З	Р	Е
О	Р	Н	О

Відповідь: озеро, океан, прибій.

❖ **Завдання «Меблі»***

Настанова: Уважно подивіться на букви, розташовані у клітинках квадрата. Тут зашифровані три слова, які поєднуються між собою спільною темою – «меблі». Знайдіть ці слова і запишіть їх у зошиті.

І	Т	К	Б
М	К	Д	О
С	О	Р	Л
У	О	А	М

Відповідь: крісло, тумба, комод.

❖ **Завдання: «Знайти слова»**

Мета – розвиток уважності, наполегливості, швидкості виконання завдання.

Настанова: У стовпчиках і рядках таблиці знайдіть слова і запишіть їх у зошиті.

Опрацювання та інтерпретація результатів. Успішність виконання завдання оцінюється за швидкістю і точністю його вирішення. Одержані результати дають можливість проаналізувати вміння учнів бути уважними і наполегливими під час виконання завдань.

а	п	е	л	ь	с	и	н
б	е	в	и	г	л	к	а
р	р	и	м	р	и	і	н
и	с	ш	о	у	в	в	а
к	и	н	н	ш	а	і	н
о	к	я	о	а	л	е	а
с	б	а	н	а	н	г	с

Відповідь: апельсин, абрикос, персик, вишня, лимон, груша, слива, ківі, ананас, банан.

Варіанти завдань

❖ Завдання «Знайти слова»*

Настанова: У стовпчиках і рядках таблиці знайдіть слова і запишіть їх у зошиті.

Бланк завдання

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
1	а	к	т	о	р	з	о	ш	и	т	с	т	у	д	і	я	к	л	е	н
2	к	ж	о	р	ж	и	н	а	а	с	е	р	д	а	к	а	п	м	у	р
3	і	р	д	в	а	к	о	а	б	р	и	к	о	с	о	т	р	ч	а	с
4	р	а	л	і	о	н	о	в	и	н	а	м	е	д	к	е	а	р	і	к
5	а	к	ю	р	с	з	і	р	к	а	з	и	м	а	о	к	с	і	д	о
6	н	т	у	з	а	л	і	з	о	б	е	т	о	н	н	а	к	р	к	а
7	с	і	р	к	а	в	е	р	е	с	е	н	ь	л	г	р	а	о	щ	у
8	е	в	і	с	т	і	л	е	ц	ь	о	б	а	у	а	д	е	р	е	с
9	в	к	з	м	о	в	а	а	г	о	р	о	д	к	р	о	б	о	т	а

Відповідь: весна, ріка, актор, зошит, студія, клен, квітка, квіткар, жоржина, урок, два, зір, сірка, зірка, залізо, бетон, залізобетон, кокон, новина, абрикос, середа, адреса, мед, рак, ракета, сі, праска, час, рік, зима, вересень, лук, гра, робот, робота, ралі, око, мур, до, стілець, дорога, город, мова, рок, бик, тека, сад, дуга, сер, кок, кадр, кір, стіл.

❖ Завдання «Знайти слова»*

Настанова: У стовпчиках і рядках таблиці знайдіть слова і запишіть їх у зошиті.

Бланк завдання

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
1	а	д	в	о	к	а	т	с	щ	і	т	з	а	к	а	к	т	у	с	п
2	к	а	з	к	а	з	к	а	р	с	о	н	п	с	б	н	п	о	в	р
3	в	р	к	в	а	с	о	л	я	о	в	а	т	о	і	т	р	ч	а	с
4	а	у	л	і	т	о	к	в	б	н	а	н	е	д	л	е	а	п	а	р
5	р	л	ю	і	с	з	н	и	в	ц	р	н	к	а	к	а	с	і	д	п
6	е	з	о	ш	и	т	и	ш	е	е	и	я	а	у	а	т	к	ю	з	а
7	л	у	в	а	г	а	г	н	с	з	ш	ю	і	у	с	р	а	о	щ	у
8	ь	а	у	р	о	к	а	я	н	с	о	б	а	к	а	ю	у	к	і	т
9	в	а	г	р	у	ш	а	у	а	а	я	б	л	у	к	о	і	г	р	а

Відповідь: адвокат, кат, кактус, казка, казкар, сон, квас, квасоля, ля, час, аул, літо, зошит, увага, урок, собака, кіт, груша, яблуко, гра, акварель, дар, шар, книга, кок, вишня, весна, сонце, товариш, вар, знання, аптека, тека, сода, ода, білка, каса, театр, праска, па, товар, вага, рок, лук.

❖ **Завдання «Знайти слова»***

Настанова: У стовпчиках і рядках таблиці знайдіть слова і запишіть їх у зошиті.

Бланк завдання


























	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
1	р	а	д	і	о	ф	б	д	и	к	т	а	н	т	б	а	л
2	о	д	б	в	у	х	в	и	л	я	о	ж	в	и	ч	л	м
3	б	д	ф	а	р	к	л	к	у	с	і	л	ь	ш	а	ф	а
4	о	л	і	в	е	ц	ь	і	о	т	а	р	ч	а	м	т	ш
5	т	г	р	о	м	с	у	т	р	р	у	к	а	т	у	ч	и
6	а	л	м	л	о	а	р	о	з	у	м	т	в	е	з	ч	н
7	т	в	і	о	д	с	ч	щ	ю	м	о	р	е	а	и	с	а
8	ш	е	л	ш	к	о	л	а	м	о	з	а	р	т	к	и	м
9	д	с	і	к	р	ц	т	т	д	к	о	з	а	р	а	л	і
10	к	е	р	а	г	і	н	д	и	с	л	б	і	н	с	к	а
11	т	л	у	с	е	н	г	о	ж	е	і	т	ц	й	т	м	і
12	и	к	л	т	д	к	і	р	у	ч	в	е	ч	е	р	я	м
13	г	а	о	і	б	а	ж	о	ф	к	е	з	и	о	р	в	н
14	ю	ц	і	л	б	к	й	г	щ	т	ц	в	р	з	є	в	т
15	ж	т	р	о	я	н	д	а	п	р	ь	у	ч	е	н	ь	в
16	щ	б	з	ж	ф	в	й	ш	к	р	б	е	є	ф	і	о	а
17	з	а	в	д	а	н	н	я	в	л	ж	т	ц	з	м	г	б
18	ф	х	т	і	п	к	д	л	і	т	о	д	е	р	е	в	о
19	ж	в	о	м	і	с	т	о	т	н	і	г	ь	і	ф	е	р
20	н	п	ш	й	д	в	т	е	к	г	щ	є	н	у	в	с	ж
21	к	о	р	а	б	е	л	ь	а	ф	в	д	р	ш	в	н	у
22	г	н	й	д	е	в	п	т	у	р	ь	ж	в	н	ф	а	и
23	ю	з	ц	і	р	е	з	у	л	ь	т	а	т	м	ш	к	у
24	з	а	б	и	е	т	б	ж	ф	а	г	р	п	у	с	ф	и
25	б	р	з	ш	г	к	з	т	і	д	ж	ц	п	т	в	і	р

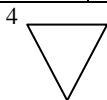
Відповідь: радіо, диктант, бал, хвиля, сіль, шафа, олівець, рука, кат, розум, море, школа, сік, коза, ралі, кір, вечеря, троянда, учень, завдання, дерево, місто, корабель, результат, твір, літо, тур, роль, робот, робота, веселка, волошка, стіл, дім, берег, дорога, квітка, струмок, тиша, театр, музика, весна, машина, олівець, кіт, шина, тіло.

❖ *Завдання «Розділити квадрат»**

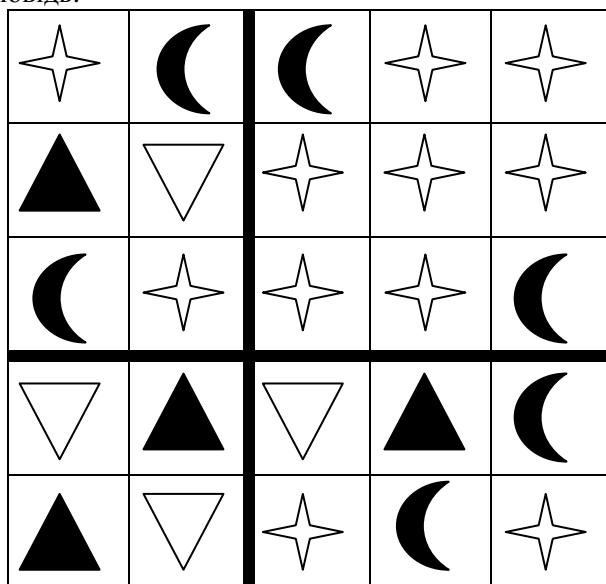
Мета – розвиток оперативного самоконтролю, антиципаційного самоконтролю, наполегливості, самостійності, швидкості й точності у виконанні завдань.

1. Настанова: Уважно подивіться на фігури, розташовані у клітинках квадрата. Розділіть квадрат двома прямими лініями таким чином, щоб сума фігур у кожному з утворених чотирикутників дорівнювала 20. Числові значення фігур подано внизу завдання.

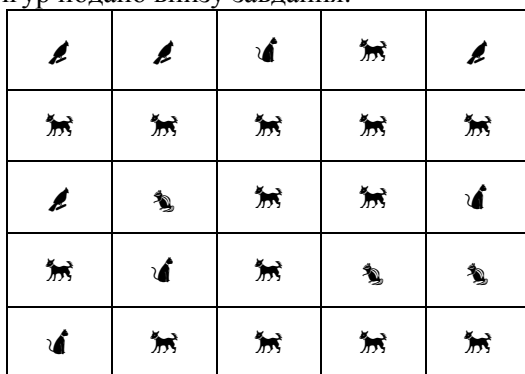
				
				
				
				
				



Відповідь:



2. Настанова: Уважно подивіться на фігури, розташовані у клітинках квадрата. Розділіть квадрат трьома прямими лініями на шість частин так, щоб сума фігур у кожній частині дорівнювала 16. Числові значення фігур подано внизу завдання.




























2

4

6

8

Відповідь:


























Опрацювання та інтерпретація результатів. Успішність виконання завдання оцінюється за швидкістю і точністю його вирішення. Одержані дані дають можливість проаналізувати вміння учнів контролювати й передбачати результати своєї діяльності, а також ступінь наполегливості, самостійності, точності і швидкості під час виконання завдання.

❖ Завдання «Знайти числові значення фігур»*

Мета – розвиток оперативного самоконтролю, антиципаційного самоконтролю, наполегливості, самостійності, швидкості й точності у виконанні завдань.





1. Настанова: Уважно подивіться на фігури, розташовані у клітинках квадрата. Знайдіть числове значення кожної фігури, щоб їхня сума в кожному з чотирьох утворених прямокутників дорівнювала 23. Запишіть знайдені числові значення фігур внизу таблиці.

Опрацювання та інтерпретація результатів такі ж самі, як у попередньому завданні.


























				
				
				
				
				

 =
  =
  =
  =

Відповідь:





 1	 3	 5	 12
---	---	---	--

2. Настава: Уважно подивіться на фігури, розташовані у клітинках квадрата. Знайдіть числове значення кожної фігури, щоб їхня сума в кожному із шести утворених прямокутників дорівнювала 40. Запишіть знайдені числові значення фігур внизу таблиці.


























				
				
				
				
				




 =
  =
  =
  =

Відповідь:





 5	 10	 15	 20
---	--	--	--

3. Настанова: Уважно подивіться на фігури, розташовані у клітинках квадрата. Знайдіть числове значення кожної фігури, щоб їхня сума в кожному з чотирьох утворених прямокутників дорівнювала 31. Запишіть знайдені числові значення фігур внизу таблиці.

 =
  =
  =
  =

Відповідь:

 1	 5	 7	 10
---	---	---	--

❖ *Завдання «Матриця»**

Мета – розвиток самоконтролю своєї діяльності, наполегливості, швидкості й точності у виконанні завдань.

Настанова: Знайдіть закономірність у побудові матриці й заповніть у ній порожні клітинки.

Опрацювання та інтерпретація результатів. Успішність виконання завдання оцінюється за швидкістю і точністю його вирішення. Одержані результати дають можливість проаналізувати вміння учнів контролювати свою діяльність, бути уважними і наполегливими під час виконання завдання.

Бланк завдання – 1

3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1	4
4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3
1	4	3	2	1	4	3	2	1	4	3				3	2
2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4				4	1
3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1				1	4
4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2				2	3
1	4	3	2	1	4	3	2	1	4	3				3	2
2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4				4	1
3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1				1	4
4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2				2	3
1	4	3	2	1	4	3	2	1	4	3				3	2
2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4				4	1
3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1				1	4
4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2				2	3
1	4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2

Відповідь: У кожному рядку по чергово повторюються перші чотири цифри, розташовані на його початку.

3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1	4
4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3
1	4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	<u>2</u>	<u>1</u>	<u>4</u>	3	2
2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	4	1
3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1	<u>4</u>	<u>3</u>	<u>2</u>	1	4
4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>1</u>	2	3
1	4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	<u>2</u>	<u>1</u>	<u>4</u>	3	2
2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	4	1
3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1	<u>4</u>	<u>3</u>	<u>2</u>	1	4
4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>1</u>	2	3
1	4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	<u>2</u>	<u>1</u>	<u>4</u>	3	2
2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	4	1
3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1	<u>4</u>	<u>3</u>	<u>2</u>	1	4
4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>1</u>	2	3
1	4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2

Бланк завдання – 2

1	2	6	1	3	4	4	5	3	4
3	5	2	2	5	3	6	2	5	4
4	3	1	6	2	1	1	6	3	5
4	6	1	1	2	6	1	2	6	1
5	2	6	3	5	2	1	1	6	2
3	5	4	4	3	6	2	5	3	6
4	5	3	4	5	3				1
6	2	5	4	4	3				1
1	6	3	5	2	6				2
1	2	6	1	1	2	4	5	3	4

Відповідь: Повторюється послідовність цифр 1, 2, 3, 4, 5, 6, розташованих по діагоналі.

1	2	6	1	3	4	4	5	3	4
3	5	2	2	5	3	6	2	5	4
4	3	1	6	2	1	1	6	3	5
4	6	1	1	2	6	1	2	6	1
5	2	6	3	5	2	1	1	6	2
3	5	4	4	3	6	2	5	3	6
4	5	3	4	5	3	<u>4</u>	<u>4</u>	<u>5</u>	1
6	2	5	4	4	3	<u>5</u>	<u>4</u>	<u>2</u>	1
1	6	3	5	2	6	<u>3</u>	<u>3</u>	<u>6</u>	2
1	2	6	1	1	2	4	5	3	4

Настанова, опрацювання та інтерпретація результатів такі ж самі, як у попередньому завданні.

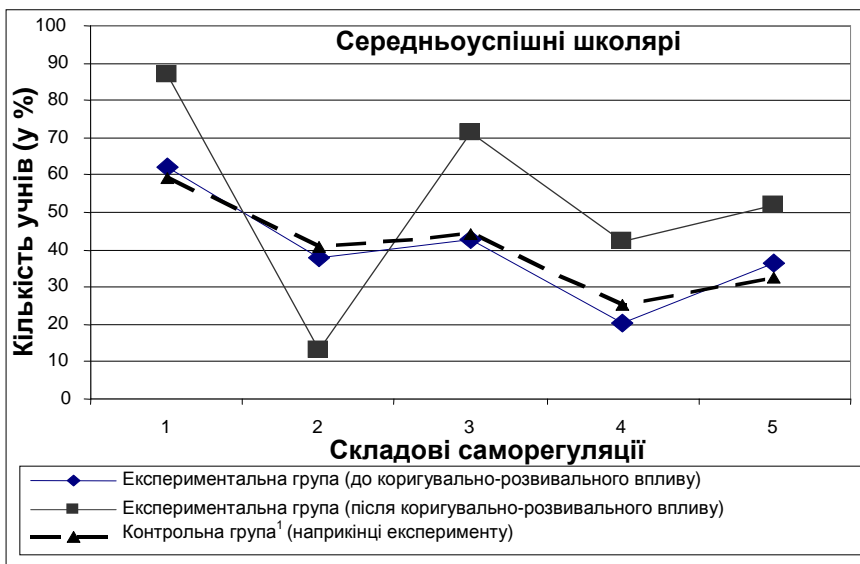
Розділ 5

АНАЛІЗ ЕФЕКТИВНОСТІ ВПЛИВУ КОРИГУВАЛЬНО-РОЗВИВАЛЬНИХ ЗАВДАНЬ НА СТАНОВЛЕННЯ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ДОВІЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ УЧНІВ З РІЗНИМ РІВНЕМ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ

Узагальнення експериментальних даних, одержаних *до і після* впровадження коригувально-розвивальних завдань, показало, що найбільш значущі позитивні зміни – завдяки активізації конструктивних тенденцій у розвитку саморегуляції довільної активності – відбулися у середньо- і низькоуспішних школярів щодо таких її компонентів: внутрішнього особистісного контролю, операційного, антиципаційного самоконтролю і самоконтролю своєї діяльності (рис. 5.1 і 5.2). У високоуспішних школярів завдяки застосуванню коригувально-розвивальної системи впливу на саморегуляцію їхньої довільної активності підвищення показників внутрішнього особистісного контролю, операційного, антиципаційного самоконтролю, самоконтролю своєї діяльності встановлено на рівні статистичної тенденції.

Встановлено, що завдяки застосуванню системи коригувально-розвивальних впливів у школярів 2–5-х класів зростає вияв внутрішнього особистісного контролю – порівняно із зовнішнім особистісним контролем – у межах високого, середнього та низького рівнів їхньої навчальної успішності. При цьому спостерігається позитивна тенденція до орієнтації школярів на внутрішні критерії при оцінюванні власних дій, умов навчальної діяльності та її результативності. На підставі одержаних даних з'ясовано, що найбільш суттєві конструктивні зміни у становленні внутрішнього особистісного контролю відбулися у низькоуспішних школярів 3–4-х класів (у

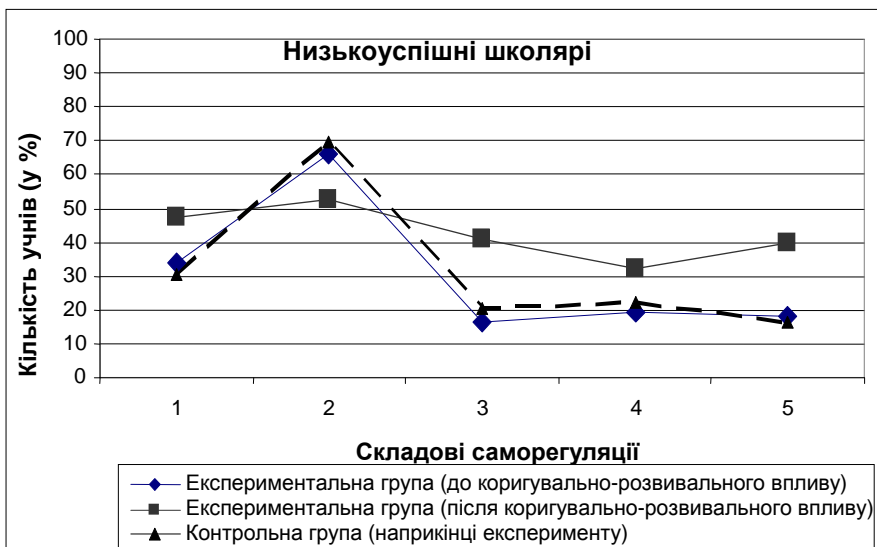
третьокласників до коригувально-розвивального впливу – 38%, після – 63,1%; у четвертокласників – 20% і 43,2%, відповідно). Такі результати переконливо свідчать про наявність позитивних перетворень у структурі саморегуляції довільної активності учнів.



Примітки: 1 – внутрішній особистісний контроль; 2 – зовнішній особистісний контроль; 3 – оперативний самоконтроль; 4 – антиципаційний самоконтроль; 5 – самоконтроль своєї діяльності¹.

Рис. 5.1. Динаміка становлення компонентів саморегуляції довільної активності у середньоуспішних школярів до і після впровадження в навчальний процес коригувально-розвивальної системи дій

¹ Оскільки в контрольній групі досліджуваних визначені відмінності на початку і наприкінці експерименту не відрізняються від казуальних (випадкових), графічні дані на рис. 5.1. і 5.2. щодо цієї групи школярів подано у вимірі «наприкінці» експерименту.



Примітки: 1 – внутрішній особистісний контроль; 2 – зовнішній особистісний контроль; 3 – оперативний самоконтроль; 4 – антиципаційний самоконтроль; 5 – самоконтроль своєї діяльності.

Рис. 5.2. Динаміка становлення компонентів саморегуляції до-вільної активності у низькоуспішних школярів до і після впровадження в навчальний процес коригувально-розвивальної системи дій

У процесі дослідження з'ясовано, що завдяки коригувально-розвивальній взаємодії прояв самоконтролю та його складових у школярів 2–4-х класів із середнім та низьким рівнем навчальної успішності став більш інтенсивним. Це виявляється у зростанні схильності учнів експериментальної групи до оперативного й антиципаційного самоконтролю, а також самоконтролю власної діяльності, що позитивно позначається на рівні їхніх навчальних досягнень. Підвищення самоконтролю відбулося на статистично значущому рівні ($p \leq 0,01$) у середньоуспішних учнів 2-го класу – на 18,9%, 3-го класу – на 20,2%, 4-го класу – на 24,1%; у низькоуспішних школярів 2-го класу – на 26,5%, 3-го класу – на 23,2%, 4-го класу – на 18,8%.

У ході реалізації коригувально-розвивальної програми зафіксовано тенденцію до конструктивних змін у розвитку регулятивно-вольових якостей середньо- і низькоуспішних школярів 4–5-х класів. Так, аналіз динаміки інтенсивного вияву у цих школярів таких рис, як наполегливість, організованість, витримка і самостійність, показав зростання високого рівня розвитку цих рис – порівняно з контрольною групою. Таке зрушення сприяло позитивним змінам у структурі саморегуляції, що забезпечило спроможність учнів адекватно оцінювати умови навчальної діяльності, переборювати труднощі заради поставленої мети, долати імпульсивність, самостійно виконувати завдання.

Узагальнені результати дослідження відбивають динаміку становлення компонентів саморегуляції довільної активності у середньо- і низькоуспішних школярів молодшого шкільного та раннього підліткового віку *до* і *після* впровадження в навчальний процес коригувально-розвивальних дій (табл. 5.1).

У ході апробації коригувально-розвивальних завдань проаналізовано розвиток *результативного* компонента саморегуляції довільної активності у школярів – швидкість і точність виконання ними навчальних завдань. Застосування методик «Графічний диктант» Д. Б. Ельконіна [52], «Хто швидший» [37], а також таких коригувально-розвивальних авторських завдань, як «Малюємо по клітинках», «Розташувати фігури» та ін., дало змогу вивчити важливі характеристики регулятивної системи учнів з різною навчальною успішністю.

Аналіз та узагальнення результатів, одержаних у процесі проведеного дослідження, засвідчили, що показники вияву *швидкості* і *точності* виконання завдань відрізняються у школярів з різним рівнем навчальних досягнень на статистично значущому рівні (додаток 1, табл. 5; 6).

У високоуспішних учнів 2–3-х класів переважає середній рівень точності виконання навчальних завдань (40,9% та 51,9%, відповідно). Високий рівень точності домінує у високоуспішних четвертокласників – 37,2% – і п'ятикласників – 46,6%. Низький рівень точності виконання навчальних завдань виявлено у 22,1% високоуспішних другокласників, 12,9% – третьокласників, 26,8% – четвертокласників, 11,7% – п'ятикласників.

Таблиця 5.1

Динаміка становлення компонентів саморегуляції довільної активності у школярів до і після застосування коригувально-розвивального впливу (узагальнені дані подано у відсотках і радіанах за критерієм ϕ^* Фішера)

Складові компонентів саморегуляції довільної активності школярів	Середньоуспішні школярі					Низькоуспішні школярі				
	Експериментальна група			Контрольна група		Експериментальна група			Контрольна група	
	до впливу, %	після впливу, %	радіан, ϕ^*			до впливу, %	після впливу, %	радіан, ϕ^*		
				I зріз, %	II зріз, %				I зріз, %	II зріз, %
внутрішній особистісний контроль	62,2	87,1	1,98**	61,4	59,0	33,9	47,1	1,29*	32,3	30,7
зовнішній особистісний контроль	37,8	12,9	1,97**	39,1	41,0	66,1	52,9	0,90	64,8	69,3
оперативний самоконтроль	42,6	71,2	1,97**	43,4	44,1	16,5	40,8	1,84**	18,6	20,4
антиципаційний самоконтроль	20,6	42,3	1,59**	22,8	25,3	19,1	32,2	1,01	23,4	22,3
самоконтроль своєї діяльності	36,3	51,7	1,04	34,5	32,7	18,2	39,6	1,61**	19,1	16,2
точність у виконанні навчальних завдань	26,5	46,1	1,42*	25,3	24,0	19,0	35,9	1,28*	21,5	18,1
швидкість у виконанні навчальних завдань	29,1	46,4	1,29*	32,7	31,2	9,3	36,9	2,30***	15,7	14,5

Примітки: рівні статистичної значущості різних значень критерію ϕ^* Фішера: * $p \leq 0,10$; ** $p \leq 0,05$; *** $p \leq 0,01$.

У середньоуспішних школярів 2–5-х класів переважає середній рівень точності виконання завдань. У другокласників він становить 56%, у третьокласників – 44,7%, у четвертокласників – 54,4%, у п'ятикласників – 45,9%. Виявлено, що високий показник точності у школярів із середньою навчальною успішністю становить 23,3% у другокласників, 29,3% – у третьокласників, 23,9% – у четвертокласників і 34,3% – у п'ятикласників. Низький рівень точності виконання навчальних завдань має свій вияв у 20,7% середньоуспішних другокласників, у 26% третьокласників, у 21,7% четвертокласників, а також у 19,8% п'ятикласників.

Одержані дані дали змогу визначити рівні точності виконання навчальних завдань у неуспішних учнів. У школярів цієї групи – від 2-го по 4-й клас – домінує середній рівень вияву точності виконання завдань (2-й клас – 47,4%, 3-й – 58,3%, 4-й – 49,1%), а у п'ятикласників – низький рівень її вияву (42,3%). До того у низькоуспішних другокласників низький показник точності виконання завдань становить 38,2%, у третьокласників – 32,1%, у четвертокласників – 28,6%, у п'ятикласників – 42,3%. Високий рівень точності у неуспішних школярів виявлено у 14,4% другокласників, 9,6% третьокласників, 22,3% четвертокласників і 21,2% п'ятикласників.

Узагальнення результатів вивчення динамічних особливостей становлення рівнів точності виконання завдань школярами з різною навчальною успішністю в онтогенетичному аспекті показало, що, незважаючи на домінування середнього рівня точності виконання навчальних завдань, у високоуспішних учнів – порівняно з низькоуспішними – спостерігається *конструктивна тенденція до підвищення її високих показників* на статистично значущому рівні від 2-го по 5-й клас: 2-й клас – 37%, $\varphi^* = 5,85$ при $p \leq 0,001$; 3-й клас – 35,2%, $\varphi^* = 3,86$ при $p \leq 0,001$; 4-й клас – 37,2%, $\varphi^* = 2,06$ при $p \leq 0,01$; 5-й клас – 46,6%, $\varphi^* = 3,34$ при $p \leq 0,001$. У неуспішних школярів – порівняно з високоуспішними – має свій вияв *деструктивна тенденція до зниження високого рівня виконавської точності* і підвищення її низького рівня: 2-й клас – 38,2%, $\varphi^* = 2,18$ при $p \leq 0,01$; 3-й клас – 32,1%, $\varphi^* = 2,88$ при $p \leq 0,01$; 4-й клас – статистично значущих відмінностей за багатofункціональним критерієм кутового перетворення φ^* Фішера не виявлено; 5-й клас – 42,2%, $\varphi^* = 4,36$ при $p \leq 0,001$.

Отримані в ході експериментального дослідження результати дали змогу зробити порівняльний аналіз особливостей вияву рівнів точності виконання навчальних завдань у високо- і середньоуспішних школярів. Так, високий рівень точності виконання навчальних завдань у високоуспішних другокласників – порівняно із середньоуспішними – становить 37%, $\varphi^* = 1,91$ при $\rho \leq 0,05$; у високоуспішних четвертокласників – 37,2%, $\varphi^* = 1,76$ при $\rho \leq 0,05$; у високоуспішних п'ятикласників і так високий рівень точності виконання навчальних завдань ще більше зростає – порівняно із середньоуспішними учнями – 46,6%, $\varphi^* = 1,60$ при $\rho \leq 0,05$. Середній рівень точності переважає у середньоуспішних другокласників – порівняно з високоуспішними: 56%, $\varphi^* = 1,87$ при $\rho \leq 0,05$, а також у середньоуспішних четвертокласників: 54,4%, $\varphi^* = 2,26$ при $\rho \leq 0,01$. Низький рівень точності зростає у середньоуспішних третьокласників – порівняно з високоуспішними – 26,0%, $\varphi^* = 2,06$ при $\rho \leq 0,05$. Отже, порівняння отриманих результатів у групах високо- і середньоуспішних школярів засвідчило існування *деструктивної тенденції, що виявляється у зниженні високого рівня точності* виконання навчальних завдань у середньоуспішних учнів.

Аналіз результатів дослідження точності виконання навчальних завдань дав змогу простежити динаміку її становлення у середньо- і низькоуспішних школярів 2–5-х класів. Так, у неуспішних другокласників – порівняно із середньоуспішними – зростає низький до цього рівень точності виконання навчальних завдань: 38,2%, $\varphi^* = 2,33$ при $\rho \leq 0,01$. У неуспішних третьокласників – порівняно із середньоуспішними – знижується високий (9,6%, $\varphi^* = 3,14$ при $\rho \leq 0,001$) рівень точності виконання завдань, а середній рівень підвищується (58,3%, $\varphi^* = 1,63$ при $\rho \leq 0,05$). *Зниження високого рівня точності* (21,2%, $\varphi^* = 1,82$ при $\rho \leq 0,05$) *й підвищення низького її рівня* (42,3%, $\varphi^* = 2,99$ при $\rho \leq 0,001$) спостерігається у неуспішних п'ятикласників – порівняно із середньоуспішними їхніми ровесниками. Отже, отримані результати свідчать про існування статистично значущого взаємозв'язку між рівнем точності виконання школярами навчальних завдань і їхніми навчальними досягненнями.

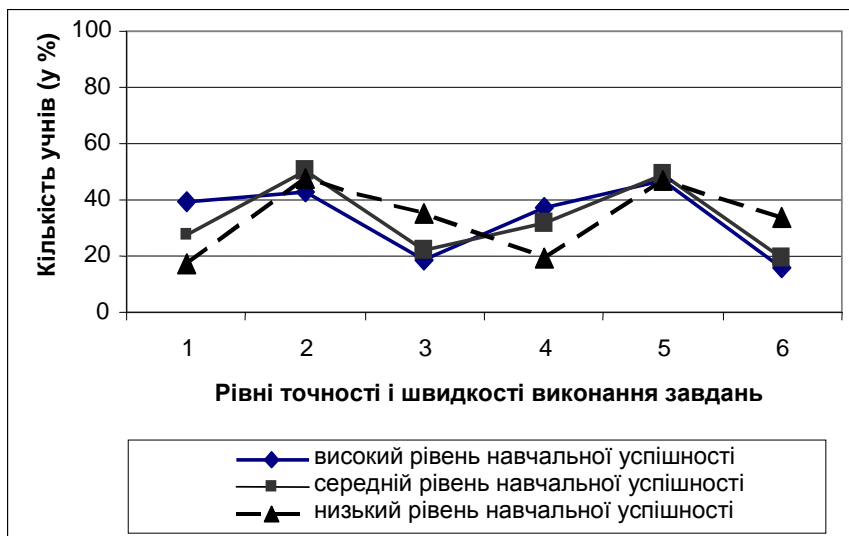
Відповідно до даних експериментального дослідження проаналізовано показники швидкості виконання навчальних завдань учнями 2–5-х класів з різною навчальною успішністю. Встановлено, що у високоуспішних учнів 2-х класів переважає високий рівень

швидкості виконання навчальних завдань – у 43,5%, а у високоуспішних школярів від 3-го по 5-й клас домінує середній її рівень (3-й клас – 41%, 4-й – 54,4%, 5-й – 53,1%). Високий рівень швидкості виконання учнями навчальних завдань зафіксовано у 36,8% високоуспішних третьокласників, 35,9% четвертокласників, 31,3% п'ятикласників. Низький рівень швидкості виконання навчальних завдань виявлено у 17,2% високоуспішних другокласників, 22,2% третьокласників, 9,7% четвертокласників, 15,6% п'ятикласників. У середньоуспішних школярів 2–5-х класів переважає середній рівень швидкості виконання завдань. Це стосується 52,3% другокласників, 39,2% третьокласників, 52,6% четвертокласників, 51,4% п'ятикласників. Високий показник такої швидкості у школярів із середньою навчальною успішністю виявлено у 27,3% другокласників, 32,4% третьокласників, 37,1% четвертокласників і 29,7% п'ятикласників. Низький рівень швидкості виконання навчальних завдань зафіксовано у 20,4% середньоуспішних другокласників, 28,4% третьокласників, 10,3% четвертокласників і 18,9% середньоуспішних п'ятикласників.

Отримані в ході дослідження дані дали змогу визначити рівні швидкості виконання навчальних завдань у неуспішних учнів. Так, у школярів 2, 4 і 5-го класів домінує середній рівень вияву швидкості виконання завдань (2-й клас – 51%, 4-й – 62,8%, 5-й – 40,8%), а у четвертокласників – низький рівень її вияву – 36,9%. Серед низькоуспішних другокласників частка учнів з низьким показником швидкості виконання навчальних завдань становить 29,7%, серед четвертокласників – 29,8%, серед п'ятикласників – 39,3%, а високий рівень швидкості мають 19,3% учнів 2-х класів, 31% – 3-х, 7,4% – 4-х і 19,9% 5-х класів (рис. 5.3).

Результати вивчення динамічних особливостей становлення рівнів швидкості виконання завдань у школярів з різною навчальною успішністю на статистично значущому рівні показали наявність різноспрямованих тенденцій у їхньому розвитку. Так, сумарні дані свідчать про те, що у високоуспішних учнів – порівняно з низькоуспішними – спостерігається конструктивна тенденція до вияву високих показників швидкості виконання навчальних завдань: 2-й клас – 43,5%, $\varphi^* = 3,41$ при $p \leq 0,001$; 3-й клас – 36,8%, $\varphi^* = 0,78$ – статистично значущих відмінностей за багатофункціональним критерієм кутового перетворення φ^* Фішера не виявлено; 4-й клас –

35,9%, $\varphi^* = 4,66$ при $\rho \leq 0,001$; 5-й клас – 31,3%, $\varphi^* = 1,58$ при $\rho \leq 0,05$. У неуспішних школярів – на відміну від високоуспішних – виявляється деструктивна тенденція до зниження частки учнів з високим рівнем швидкості і, відповідно, зростання частки з низьким рівнем: 2-й клас – 19,3%, $\varphi^* = 3,41$ при $\rho \leq 0,001$; 3-й клас – 31,0%, $\varphi^* = 0,78$ – статистично значущих відмінностей за багатофункціональним критерієм кутового перетворення φ^* Фішера не виявлено; 4-й клас – 7,4%, $\varphi^* = 4,66$ при $\rho \leq 0,001$; 5-й клас – 19,9%, $\varphi^* = 1,58$ при $\rho \leq 0,05$. Статистично значущих відмінностей між групами високо- і низькоуспішних учнів у вияві середнього рівня швидкості виконання навчальних завдань не зафіксовано.



Примітки: 1, 2, 3 – відповідно високий, середній і низький рівень точності виконання навчальних завдань; 4, 5, 6 – відповідно високий, середній і низький рівень швидкості виконання навчальних завдань.

Рис. 5.3. Динамічні особливості точності і швидкості виконання навчальних завдань у школярів з різною навчальною успішністю (у %)

Міжгруповий аналіз отриманих у ході дослідження результатів дав змогу порівняти особливості вияву рівнів швидкості виконання

навчальних завдань у високо- і середньоуспішних школярів. Так, у високоуспішних другокласників – порівняно із середньоуспішними – високий рівень швидкості виконання навчальних завдань (у 43,5% досліджуваних, $\varphi^* = 2,15$ при $\rho \leq 0,001$). У середньоуспішних другокласників – порівняно з високоуспішними – переважає середній рівень швидкості (у 52,3%, $\varphi^* = 1,62$ при $\rho \leq 0,05$). Будь-яких інших статистично значущих відмінностей у вияві показників швидкості виконання навчальних завдань між високо- і середньоуспішними групами школярів 3–5-х класів не виявлено. Таким чином, порівняння отриманих результатів у групах високо- і середньоуспішних школярів 2-го класу показало існування деструктивної тенденції, що виявляється у зниженні високого рівня швидкості виконання навчальних завдань у середньоуспішних другокласників.

Аналіз результатів дослідження рівнів швидкості виконання навчальних завдань середньо- і низькоуспішними школярами 2–5-х класів дав змогу простежити динамічні особливості її становлення і виявити конструктивні і деструктивні тенденції в її розвитку. Так, у середньо- і низькоуспішних учнів 2 і 3-го класів статистично значущих розбіжностей у вияві показників швидкості виконання навчальних завдань не зафіксовано. У групі неуспішних четвертокласників – порівняно із групою середньоуспішних – знижується частка учнів з високим рівнем швидкості виконання завдань (частка таких серед них лише 7,4%, $\varphi^* = 4,79$ при $\rho \leq 0,001$), а частка з низьким рівнем – підвищується (29,8%, $\varphi^* = 3,19$ при $\rho \leq 0,001$). Зменшення частки учнів з високим рівнем швидкості (19,9%, $\varphi^* = 1,43$ на рівні статистичної тенденції) й зростання частки з низьким її рівнем (39,3%, $\varphi^* = 2,77$ при $\rho \leq 0,001$) відбувається у неуспішних п'ятикласників (порівняно із середньоуспішними учнями), що підтверджує наявність деструктивних виявів у становленні цієї складової саморегуляції довольної активності.

Отже, отримані в ході проведеного дослідження результати показали існування статистично значущого взаємозв'язку між показниками швидкості виконання завдань і рівнем навчальних досягнень у високо- і низькоуспішних школярів.

Високоуспішні учні – порівняно із низькоуспішними – сприймають завдання цілісно, у всіх компонентах зберігають цю його цілісність до повного завершення роботи. Працюють не відволікаючись, приблизно в однаковому темпі протягом тривалого часу; якщо при-

пускаються помилок, здебільшого самі їх знаходять і виправляють. Не квапляться здати роботу, прагнуть самостійно перевірити її; роблять усе можливе, аби роботу було виконано правильно і швидко. Такі школярі характеризуються високою точністю, безпомилковістю, швидкістю під час виконання навчальних завдань, стійкістю в умовах психічного напруження.

У *середньоуспішних школярів* показники точності й швидкості виконання навчальних завдань дещо відрізняються від аналогічних показників, отриманих у групі високоуспішних учнів. Зазначимо, що частка учнів з низькими і середніми показниками у групі середньоуспішних школярів збільшується, з високими – поступово зменшується порівняно з високоуспішною групою досліджуваних. Середньоуспішні школярі загалом достатньо контролюють свою активність, хоча загальна кількість помилок і недоліків під час здійснення навчальної діяльності у таких дітей збільшується. У ході роботи середньоуспішні учні часто припускаються незначних помилок, але не помічають і не усувають їх. Такі школярі часом нехтують якістю роботи, її оформленням, хоча й спрямовані на отримання високого результату. Швидкість виконання навчального завдання може бути або досить високою, або знижуватися порівняно з високоуспішними учнями.

У *низькоуспішних школярів* порівняно високо- і середньоуспішними їхніми ровесниками показники точності і швидкості виконання завдань відрізняються за своїми характеристиками на високому рівні статистичної значущості. У неуспішних учнів знижуються рівні точності і швидкості виконання навчальних завдань, а відповідно переважають низькі показники цих характеристик. Низький рівень точності і швидкості виконання навчальних завдань у неуспішних учнів виявляється в тому, що дитина припускається численних помилок, іноді не сприймає завдання, не розуміє, що треба робити, не може налаштуватися на роботу або не хоче її виконувати. Найчастіше такі діти не мають досвіду взаємодії з дорослими в ситуації навчання, у них не сформовані навички роботи з покроковою інструкцією. Вони сприймають лише частину завдання, але і її не можуть виконати до кінця в повному обсязі; порівняно швидко (приблизно через 2–3 хвилини) вони починають плутатися в системі знаків, допускати помилки, яких самі не помічають і не виправляють. Такі школярі не виявляють особливого бажання поліпшити

якість своєї роботи і байдужі до її результату. Порівняно невисокий рівень точності і швидкості виконання навчальних завдань у неуспішних школярів підтверджує наявність деструктивних виявів у становленні регулятивного компонента саморегуляції їхньої довільної активності. Таким чином, недостатня точність, неухважність і низька швидкість під час виконання навчальних завдань – усе це тягне за собою численні помилки, а відповідно зниження в цих школярів рівня їхніх навчальних досягнень.

У ході дослідження з'ясовано, що завдяки коригувально-розвивальній взаємодії рівень точності і швидкості виконання навчальних завдань у школярів 2–5-х класів із середніми та низькими показниками навчальної успішності помітно підвищився. Це виявляється, по-перше, у зростанні частки успішних учнів, а по-друге, позитивно позначається на рівні їхніх навчальних досягнень. Якщо високі показники точності до застосування коригувально-розвивальної програми були у 26,5% середньоуспішних учнів, то після коригувально-розвивального впливу – у 46,1% (у контрольній групі наприкінці експерименту – у 24%¹). У групі низькоуспішних високий рівень точності виконання навчальних завдань до впливу спостерігався у 19% школярів, після нього – у 35,9% (показник контрольної групи – 18,1%). Так само у середньо- і низькоуспішних школярів помітно зросли показники швидкості виконання навчальних завдань. У групі середньоуспішних учнів до впровадження коригувально-розвивальної програми високі показники фіксувалися у 29,1% досліджуваних, після – у 46,4% (у контрольній групі – у 31,2%). У групі низькоуспішних школярів відповідно: до впливу – у 9,3% досліджуваних, після – у 36,9%, у контрольній групі – у 14,5% (див. табл. 5.1).

Застосування одномірного дисперсійного аналізу з повторним вимірюванням показників (Repeated Measures Define Factors(s)) методом Фішера (Fisher) дало можливість визначити статистично значущі зміни у складових саморегуляції школярів з різною навчальною

¹Оскільки у контрольній групі досліджуваних визначені відмінності на початку і наприкінці експерименту не відрізняються від казуальних (випадкових), дані щодо цієї групи школярів подано у вимірі «наприкінці експерименту».

успішністю *до* і *після* впровадження коригувально-розвивальної програми, а також порівняти результати, зафіксовані в учнів *експериментальної* і *контрольної* груп.

У результаті дослідження з'ясовано, що конструктивна трансформація параметрів особистісного контролю і самоконтролю, а також сформованість комплексу регулятивно-вольових якостей сприяють підвищенню навчальної успішності у школярів експериментальної групи. Взаємодія і взаємовплив вимірюваних параметрів є достовірними на високому рівні статистичної значущості (від $p \leq 0,001$ до $p \leq 0,05$), оскільки $F_{\text{емп.}}$ (критерій Фішера), отриманий у ході математичного обчислювання, дорівнює критичному значенню чи перевищує його: $F_{0,05}$ або $F_{0,001}$ ($F_{\text{емп.}} \geq F_{0,05}$; $F_{\text{емп.}} \geq F_{0,001}$). У контрольній групі зазначені відмінності не відрізняються від казуальних $F_{\text{емп.}} \leq F_{0,05}$.

Підсумком експериментального впровадження коригувально-розвивальної системи дій з активізації конструктивних тенденцій у саморегуляції довільної активності школярів з різною навчальною успішністю стало узагальнення отриманих результатів. Так, аналіз експериментальних даних, отриманих *до* і *після* здійснення коригувально-розвивального впливу, дав змогу зробити висновок про його позитивний потенціал щодо активізації конструктивних тенденцій у розвитку всіх компонентів саморегуляції довільної активності школярів: внутрішнього особистісного контролю, операційного та антиципаційного самоконтролю, самоконтролю своєї діяльності, а також регулятивно-вольових якостей, показників точності і швидкості під час виконання навчальних завдань. Зокрема, встановлено, що завдяки застосуванню системи коригувально-розвивального впливу у школярів зростає здатність до внутрішнього особистісного контролю – порівняно із зовнішнім особистісним контролем – у межах високого, середнього та низького рівнів їхньої навчальної успішності. При цьому спостерігається позитивна тенденція, яка виявляється в тому, що школярі більшою мірою зорієнтовані на внутрішні критерії оцінювання власних дій, умов навчальної діяльності та її результативності.

У ході реалізації коригувально-розвивальної системи дій зафіксовано тенденцію до конструктивних змін комплексу регулятивно-вольових якостей середньо- і низькоуспішних школярів. Приміром, аналіз динаміки вияву таких рис, як наполегливість, організованість,

витримка, самостійність, показав суттєве його збільшення – порівняно з контрольною групою. Таке конструктивне зрушення сприяло помітним змінам у структурі саморегуляції, а саме позитивно позначилося на здатності учнів адекватно оцінювати умови навчальної діяльності, переборювати труднощі заради поставленої мети, долати імпульсивність, дотримуватися визначеного порядку, самостійно виконувати завдання, планувати свою діяльність і контролювати власну поведінку.

На основі отриманих даних встановлено, що у школярів із середнім та низьким рівнем навчальної успішності в процесі коригувально-розвивальної взаємодії здатність до самоконтролю помітно зросла. Це виявляється в тому, що спроможність учнів експериментальних груп здійснювати оперативний, антиципаційний самоконтроль та самоконтроль своєї діяльності істотно посилилася, що, відповідно, позначилося на зростанні рівня їхніх навчальних досягнень.

У ході проведеного дослідження з'ясовано, що завдяки здійсненню коригувально-розвивального впливу серед школярів із середнім та низьким рівнем навчальної успішності зросла частка дітей з високим рівнем точності і швидкості виконання навчальних завдань, а також істотно поліпшилися їхні навчальні досягнення. Такі конструктивні зміни в розвитку результативного компонента саморегуляції довільної активності відбиваються в посиленні зосередженості школярів на навчальній діяльності, а також сприяють набуттю ними вміння покращувати її результати.

Отже, упровадження коригувально-розвивальної системи дій, спрямованої на розвиток конструктивних і нівелювання деструктивних тенденцій у саморегуляції довільної активності, сприяло позитивним зрушенням у становленні регулятивної сфери школярів експериментальних класів і підвищенню їхніх навчальних досягнень.

ПІСЛЯМОВА

Розгляд регулятивної сфери школярів у структурному, функціональному та онтогенетичному аспектах дав змогу дослідити її і як багаторівневу, поліфункціональну, цілісну систему, і як детермінований та динамічний процес. Завдяки аналізу, спрямованому на з'ясування структурно-функціональних особливостей та динамічних властивостей саморегуляції довільної активності у школярів молодшого шкільного і раннього підліткового віку з низьким, середнім та високим рівнями навчальної успішності, було визначено тенденції впливу цієї активності на їхні навчальні досягнення.

Результати емпіричного дослідження підтвердили, що у школярів з різною навчальною успішністю особистісний контроль і самоконтроль – як компоненти їхньої регулятивної системи – мають істотні кількісні та якісні відмінності і в структурно-функціональному, і в онтогенетичному аспекті. Виявлено, що високоуспішні школярі характеризуються домінуванням внутрішнього особистісного контролю, високим рівнем оперативного та антиципаційного самоконтролю й самоконтролю своєї діяльності. Натомість неуспішні учні вирізняються переважно зовнішньодетермінованим особистісним контролем, низьким рівнем вияву оперативного та антиципаційного самоконтролю й самоконтролю своєї діяльності, що негативно впливає на рівень їхньої навчальної успішності.

Разом з тим проаналізовано особливості становлення регулятивно-вольових якостей особистості, що виступають репрезентантами саморегуляції і виявляються у школяра як суб'єкта активності в процесі його цілеспрямованої навчальної діяльності. З'ясовано, що високоуспішним школярам притаманна стійка тенденція до вияву високих і середніх рівнів розвитку регулятивно-вольових рис, а неуспішним учням властиві здебільшого більш низькі рівні їхнього вияву. Розгляд вищезначених регулятивно-вольових якостей показав, що загалом існує тенденція до їх збалансованого розвитку в процесі онтогенезу, що характерно і для високоуспішних, і для низькоуспішних школярів.

Водночас виявлено існування конструктивних і деструктивних тенденцій у процесі становлення регулятивної сфери учнів, що зумовлюється відмінностями в саморегуляції ними довільної активності. Високоуспішним школярам притаманні високий рівень сформованості, збалансованості і злагодженості взаємозв'язку між компонентами саморегуляції довільної активності. Це веде зрештою до виникнення конструктивного і компенсаторного типів індивідуалізованого контуру саморегуляції. У неуспішних школярів, навпаки, спостерігаються недостатня розвиненість та низький ступінь вияву цих компонентів, що призводить до формування деструктивного і некомпенсаторного типів індивідуалізованого контуру саморегуляції довільної активності особистості. Отримані дані щодо характеристик індивідуалізованого контуру саморегуляції дали змогу з'ясувати адаптаційні та компенсаторні можливості школярів, що забезпечують їхній особистісний розвиток у шкільному середовищі.

У ході розроблення й реалізації коригувально-розвивальних дій, спрямованих на систему саморегуляції довільної активності школярів з різною навчальною успішністю, побудовано модель її продуктивного розвитку. З'ясовано, що конструктивна трансформація параметрів особистісного контролю, самоконтролю, комплексу регулятивно-вольових якостей є передумовою підвищення навчальних досягнень у школярів. Отже, реалізація коригувально-розвивального впливу, спрямованого на розвиток конструктивних і нівелювання деструктивних тенденцій у саморегуляції довільної активності, не тільки веде до позитивних зрушень у її структурі, а й сприяє підвищенню рівня навчальної успішності учнів, її ефективності. Розвиток конструктивних тенденцій у становленні регулятивної сфери школярів відбувається завдяки активізації процесу саморегуляції з урахуванням її особливостей в учнів з різними навчальними досягненнями.

Підсумувавши вищевикладене, зазначимо, що становлення регулятивної сфери у школярів має певну спрямованість: від розвитку й удосконалення окремих її компонентів до гармонізації та систематизації її структурно-функціональних і динамічних характеристик у цілому. Важливо також пам'ятати, що диференціація структури саморегуляції має і конструктивний, і деструктивний характер водночас, що впливає на рівень навчальних досягнень школярів.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Абульханова-Славская К. А.* Личностные механизмы регуляции деятельности / К. А. Абульханова-Славская // Проблемы психологии личности / отв. ред. Е. В. Шорохова и др. – М : Наука, 1982. – С. 92–98.
2. *Баканов Е. Н.* Стадии развития волевых процессов /Е. Н. Баканов// Вестник Московского университета. Серия: Психология. – 1997. – №4. – С. 12–22.
3. *Бандура А.* Теория социального научения / А. Бандура. – СПб. : Евразия, 2000. – 320 с.
4. *Басов М. Я.* Избранные труды по педагогической психологии. Кн. 2: Воля как предмет функциональной психологии. Методика психологических наблюдений над детьми / М. Я. Басов ; отв. ред. Е. В. Левченко. – СПб. : Алетейя, 2007. – 544 с. – (Серия «Мир культуры»).
5. *Библер В. С.* От наукоучения – к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век / Владимир Соломонович Библер. – М. : Политиздат, 1990. – 413 с.
6. *Божович Л. И.* Развитие воли в онтогенезе / Л. И. Божович // Формирование личности в онтогенезе. – М. : АПН СССР, 1991. – С. 116–131.
7. *Боришевський М. Й.* Дорога до себе: від основ суб'єктності до вершин духовності : [монографія] / М. Й. Боришевський. – К. : Академвидав, 2010. – 416 с. – (Серія «Монограф»).
8. *Боришевський М. Й.* Розвиток здатності до регуляції поведінки як вияв суб'єктивного становлення особистості / М. Й. Боришевський // Психологія суб'єктивної активності особистості. – К., 1993. – С. 18–19.
9. *Брихцин М.* Воля и волевые качества личности / М. Брихцин // Психология личности: активность и развитие личности. – М. : Наука, 1989. – 183 с.
10. *Велиева С. В.* Диагностика психических состояний детей дошкольного возраста : [учеб.-метод. пособие] / Велиева Светлана Витальевна. – СПб. : Речь, 2007. – 240 с.
11. *Веккер Л. М.* Психические процессы : в 3-х т. / Л. М. Веккер. – Ленинград : Изд-во Ленингр. ун-та, 1981. – Т. 3: Субъект. Переживание. Действие. Сознание. – 326 с.
12. *Вилюнас В.К.* Психологические механизмы мотивации человека / В. К. Вилюнас. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1990. – 288 с.
13. *Выготский Л. С.* История развития высших психических функций / Л. С. Выготский // Собрание сочинений : в 6 т. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 3. – С. 5–328.

14. *Высоцкий А. И.* Экспериментальное изучение волевой активности / А. И. Высоцкий // Экспериментальные исследования волевой активности : сборник. – Рязань, 1986. – 138 с.
15. *Джемс У.* Психология / Уильям Джемс. – М. : Педагогика, 1991. – 368 с.
16. *Дригус М. Т.* Дослідження суб'єктивних детермінант результативного навчання: концептуальний підхід / М. Т. Дригус // Актуальні проблеми психології: традиції і сучасність. – К., 1993. – Т.1. – С. 187–193.
17. *Дубровина И. В.* Некоторые особенности проявления специфических особенностей у младших школьников / И. В. Дубровина // Психологические проблемы учебной деятельности школьника / под ред. В. В. Давыдова. – М. : Сов. Россия, 1977. – С. 260–266.
18. *Дубровина И. В.* Проблема саморегуляции психических состояний у одаренных подростков / И. В. Дубровина // Психология и современное общество: взаимодействие как путь взаиморазвития : материалы 4-й Междунар. науч.-практ. конф., 10-11 апреля 2009 г. – СПб. : Санкт-Петерб. ин-т упр. и права, 2009. – Ч. 1. – С. 201–203.
19. *Иванников В. А.* Психологические механизмы волевой регуляции / В. А. Иванников. – Изд. 2-е, испр. и доп. – М. : Изд-во УРАО, 1998. – 144 с.
20. *Ильин Е. П.* Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2000. – 512 с. – (Серия «Мастера психологии»).
21. *Ильин Е. П.* Психология воли / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2000. – 288 с. – (Серия «Мастера психологии»).
22. *Калин В. К.* Воля, эмоции, интеллект / В. К. Калинин // Эмоционально-волевая регуляция поведения и деятельности : тез. Всесоюз. конф. молодых ученых. – Симферополь, 1983. – С. 171–175.
23. *Кожарина Л. А.* Становление произвольного поведения в дошкольном возрасте : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая психология» / Л. А. Кожарина. – М., 1992. – 18 с.
24. *Конопкин О. А.* Психическая саморегуляция произвольной активности человека: (Структурно-функциональный аспект) / О. А. Конопкин // Вопросы психологии. – 1995. – №1. – С. 5–12.
25. *Конопкин О. А.* Психологические механизмы регуляции деятельности / О. А. Конопкин. – М. : Наука, 1980. – 256 с.
26. *Корнилов К. Н.* Воля и ее воспитание / К. Н. Корнилов. – М. : Знание, 1957. – 24 с.
27. *Коссаковский А.* Психическое развитие личности в онтогенезе. Психология личности: активность и развитие личности / А. Коссаковский. – М. : Наука, 1989. – 183 с.
28. *Костюк Г. С.* Загальні закономірності онтогенезу людської психіки / Г. С. Костюк // Вікова психологія. – К., 1976. – С. 28–52.
29. *Костюк Г. С.* Избранные психологические труды / Г. С. Костюк. – М. : Педагогика, 1988. – 301 с.

30. *Костюк Г. С.* Про роль спадковості, середовища і виховання в психічному розвитку дитини / Г. С. Костюк // Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / під ред. Л. М. Проколієнко. – К. : Рад. шк., 1989. – С. 70–98.
31. *Котырло В. К.* Развитие волевого поведения у дошкольников / В. К. Котырло. – К. : Рад. шк., 1971. – 199 с.
32. *Круглова Н. Ф.* Концепция осознанной саморегуляции деятельности и учебная успеваемость / Н. Ф. Круглова // Прикладная психология. – 2003. – № 6. – С. 19–21.
33. *Кулачковская С. Е.* Роль мотива в волевой регуляции поведения ребенка / С. Е. Кулачковская // Материалы III научной конференции по проблемам психологии воли. – Рязань, 1970. – С. 31–36.
34. *Леонтьев А. Н.* Избранные психологические произведения / А. Н. Леонтьев ; под ред. В. В. Давыдова и др. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 2. – 216 с.
35. *Леонтьев А. Н.* Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. – М. : Изд-во МГУ, 1972. – 576 с.
36. *Ломов Б. Ф.* Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. – М. : Наука, 1984. – 444 с.
37. *Лопатина А.* 600 творческих игр для больших и маленьких / А. Лопатина, М. Скребцова. – 3-е изд. – М. : Армита-Русь, 2009. – 20 с. – (Серия «Образование и творчество»).
38. *Максименко С. Д.* Основи генетичної психології : навч. посіб. / С. Д. Максименко. – К. : НІПЦ «Перспектива», 1998. – 220 с.
39. *Максименко С. Д.* Принципи і критерії психологічної організації навчання як засобу формування і саморозвитку суб'єкта учіння / С. Д. Максименко // Психологічні проблеми навчання, виховання, активності та розвитку особистості. – К., 1995. – С. 79–87.
40. *Маслоу А.* Мотивация и личность / А. Маслоу. – СПб. : Питер, 2006. – 352 с.
41. *Матюхина М. В.* Мотивация учения младших школьников / М. В. Матюхина. – М. : Педагогика, 1984. – 144 с.
42. Методика исследования волевой организации личности // Твоя профессиональная карьера : учеб. для общеобразоват. учреждений / М. С. Гуткин, Г. Ф. Михальченко, А. В. Прудило и др. ; под ред. С. Н. Чистяковой, Т. И. Шалавиной. – М. : Просвещение, 2000. – С. 175–182.
43. *Миславский Ю. А.* Саморегуляция и активность личности в юношеском возрасте / Ю. А. Миславский. – М. : Педагогика, 1991. – 152 с.
44. *Моросанова В. И.* Регуляторные и личностные аспекты рациональности принятия решений / В. И. Моросанова, Т. А. Индина // Прикладная психология. – 2006. – №5. – С. 38–56.
45. *Мэй П.* Смысл тревоги / Ролло Мэй ; пер. с англ. М. И. Завалова и А. Ю. Сибуринной. – М. : Класс, 2001. – 384 с.

46. *Неверович Я. З.* Развитие воли у дошкольников // Психология личности и деятельности дошкольника / Я. З. Неверович ; под ред. А. В. Запорожца, Д. Б. Эльконина. – М. : Просвещение, 1965. – 295 с.
47. *Никифоров Г. С.* Самоконтроль человека / Г. С. Никифоров. – СПб. : Изд. Петерб. ун-та, 2006. – 192 с.
48. *Осницкий А. К.* Саморегуляция деятельности школьника и формирование активной личности / А. К. Осницкий. – М. : Знание, 1986. – № 6. – 80 с.
49. *Осницкий А. К.* Умения саморегуляции в профессиональном самоопределении учащихся / А. К. Осницкий // Вопросы психологии. – 1992. – № 1-2. – С. 52–59.
50. *Полищук С. А.* Вольвий розвиток дітей молодшого шкільного віку : навч. посіб. / С. А. Полищук. – Суми : Університетська книга, 2005. – 158 с.
51. *Пуни А. Ц.* Психологические основы волевой подготовки в спорте : [учеб. пособие] / А. Ц. Пуни. – Ленинград : ГДОИФК им. П. Ф. Лесгафта, 1977. – 48 с.
52. *Рогов Е. И.* Настольная книга практического психолога в образовании : [учеб. пособие]. – М. : Владос, 1995. – 529 с.
53. *Роджерс К.* Свобода учиться / Карл Роджерс, Джером Фрейберг. – М. : Смысл, 2002. – 527 с.
54. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер Ком, 1999. – 720 с.
55. *Сартр Ж.-П.* Бытие и ничто: Опыт феноменологической онтологии / Ж.-П. Сартр; пер. с фр., предисл., примеч. В. И. Колядко. – М. : Республика, 2000. – 638 с.
56. *Селиванов В. И.* Волевая регуляция активности личности / В. И. Селиванов // Психологический журнал. – 1982. – №4. – С. 14–25.
57. *Симонов П. В.* Мотивированный мозг : [монография] / П. В. Симонов. – М. : Наука, 1987. – 272 с.
58. *Смирнов Б. Н.* О разных подходах к проблеме воли в психологии / Б. Н. Смирнов // Вопросы психологии. – 2004. – № 3. – С. 64–70.
59. *Смирнова Е. О.* Развитие воли и произвольности в раннем и дошкольном возрасте / Е. О. Смирнова. – М. : Ин-т практ. психологии; Воронеж : Модэк, 1998. – 256 с. – (Серия «Библиотека педагога-практика»).
60. *Столин В. В.* Самосознание личности / В. В. Столин. – М. : Изд-во МГУ, 1983. – 284 с.
61. Сумерки богов / Ф. Ницше, З. Фрейд, Э. Фромм и др. ; сост. и общ. ред. А. А. Яковлева. – М. : Политиздат, 1990. – 398 с.
62. *Тищенко С. П.* Особливості розвитку рефлексивної свідомості старших дошкільників / С. П. Тищенко // Психологія суб'єктивної активності особистості. – К., 1993. – С. 99–101.
63. *Тищенко С. П.* Регулятивна функція самооценки: пути исследования / С. П. Тищенко, Ж. В. Чайникова // А. В. Запорожец и современная нау-

- ка о детях : зб. матеріалів Міжнар. наук.-практ. конф., присвяч. 90-річчю від дня народж. О. В. Запорожця. – М., 1995. – С. 12–24.
64. Франкл В. Человек в поисках смысла / Виктор Франкл. – М. : Прогресс, 1990. – 372 с. – (Б-ка зарубежной лит.).
 65. Фромм Э. Бегство от свободы : пер. с англ. / Э. Фромм ; общ. ред. и послесл. П. С. Гуревича. – М. : Прогресс, 1989. – 272 с.
 66. Хайдеггер М. Европейский нигилизм / Мартин Хайдеггер // Проблема человека в западной философии. – М. : Прогресс, 1988. – С. 261–312.
 67. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность : в 2 т. : пер. с нем. / Хайнц Хекхаузен ; под ред. В. М. Величковского. – М. : Педагогика, 1986. – Т. 1. – 406 с.; Т. 2. – 391 с.
 68. Хомская Е. Д. Нейропсихология / Е. Д. Хомская. – 4-е изд. – СПб. : Питер, 2005. – 496 с.
 69. Хьелл Л. Теории личности (Основные положения, исследования и применение) : пер. с англ. / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – 3-е изд. – СПб. : Питер, 2008. – 607 с. – (Серия «Мастера психологи»).
 70. Чамата П. Р. Самосвідомість та її розвиток у дітей / П. Р. Чамата. – К. : Знання, 1965. – 48 с.
 71. Чеснокова И. И. Самосознание, саморегуляция, самодетерминация личности / И. И. Чеснокова // Проблемы психологии личности. – М. : Наука, 1982. – С. 120–135.
 72. Шорохова Е. В. Социальная детерминация поведения / Е. В. Шорохова // Психологические проблемы социальной регуляции поведения. – М. : Наука, 1976. – С. 5–28.
 73. Шульга Т. И. Становление волевой регуляции в онтогенезе : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая психология» / Т. И. Шульга. – М., 1994. – 38 с.
 74. Deci E. L. Intrinsic motivation and self-determination in human behavior / E. L. Deci, R. M. Ryan. – New York : Plenum Press, 1985.
 75. Flavell J. H. Metacognitive aspects of problem-solving / J. H. Flavell // Perspectives on the development of memory and cognition / edited by L. B. Resnick. – Hillsdale ; New York : Erlbaum, 1976. – P. 231–235.
 76. Maslow A. H. Motivation and Personality / A. H. Maslow. – [3rd ed.]. – New York : Harper and Row, 1987. – 293 p.
 77. May R. Freedom and Destiny / R. May. – New York : Norton, 1981. – 288 p.
 78. Rodgers C. R. Toward a science of the person / C. R. Rodgers // Behaviorism and phenomenology: Contrasting bases for modern psychology / T. Wann (Ed.). – Chicago : University of Chicago Press, 1964. – P. 109–133.
 79. Rotter J. B. The development and applications of social learning theory: Selected Papers / J. B. Rotter. – New York : Praeger, 1982. – 367 p.

Додатки

Додаток 1

Відмінності у вияві компонентів особистісного контролю і самоконтролю у школярів з різною успішністю в навчанні (за критерієм φ^* – кутове перетворення Фішера)

Таблиця 1

Характеристики особистісного контролю школярів 2–4-х класів з різною навчальною успішністю

Характеристики особистісного контролю		Групи за навчальною успішністю					Полярні групи			
		I	II	φ^*	II	III	φ^*	I	III	φ^*
		частка, %	частка, %	радіан	частка, %	частка, %	радіан	частка, %	частка, %	радіан
2 класи (n=94)	зовнішній	46	51	0,50	51	57	0,66	46	57	1,56*
	внутрішній	54	49	0,55	49	43	0,60	54	43	1,57*
3 класи (n=97)	зовнішній	42	37	0,71	37	62	2,55***	42	62	2,81***
	внутрішній	58	63	0,57	63	38	2,49***	58	38	2,85***
4 класи (n=103)	зовнішній	35	25	1,21	25	80	5,83***	35	80	4,74***
	внутрішній	65	75	1,53	75	20	5,84***	65	20	4,78***

Примітка. * $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$ (тут і далі).

Таблиця 2

**Рівні оперативного самоконтролю у школярів 2–4-х класів
з різною навчальною успішністю**

Рівень оперативного самоконтролю		Групи за навчальною успішністю						Полярні групи		
		I	II	Ф*	II	III	Ф*	I	III	Ф*
		частка, %	частка, %	радіан	частка, %	частка, %	радіан	частка, %	частка, %	радіан
2 класи (n=96)	високий	45,2	41,6	0,21	41,6	15,4	3,06***	45,2	15,4	3,38***
	середній	51,6	52,8	0,10	52,8	53,8	0,10	51,6	53,8	0,20
	низький	3,2	5,6	0,74	5,6	30,8	3,43***	3,2	30,8	4,17***
3 класи (n=93)	високий	31,3	35,1	0,59	35,1	14,8	3,29***	31,3	14,8	1,94*
	середній	56,3	43,2	1,83*	43,2	48,2	0,71	56,3	48,2	0,8
	низький	12,4	21,7	1,72*	21,7	37,0	0,33	12,4	37,0	3,01***
4 класи (n=105)	високий	46,4	51,2	0,70	51,2	19,5	4,65***	46,4	19,5	2,82***
	середній	38,8	44,1	0,57	44,1	38,2	0,72	38,8	38,2	0,11
	низький	14,8	4,7	2,41**	4,7	42,3	6,71***	14,8	42,3	3,01***

Таблиця 3

**Рівні антиципаційного самоконтролю у школярів 2–4-х класів
з різною навчальною успішністю**

Рівень антиципаційного самоконтролю		Групи за навчальною успішністю						Полярні групи		
		I	II	Ф*	II	III	Ф*	I	III	Ф*
		частка, %	частка, %	радіан	частка, %	частка, %	радіан	частка, %	частка, %	радіан
2 класи (n=96)	високий	29,0	19,4	1,56**	19,4	17,9	0,18	29,0	17,9	1,31
	середній	58,1	61,2	0,43	61,2	58,9	0,04	58,1	58,9	0,14
	низький	12,9	19,4	1,14	19,4	23,2	0,67	12,9	23,2	1,83*
3 класи (n=93)	високий	40,6	32,5	1,16	32,5	18,5	2,25**	40,6	18,5	2,44***
	середній	46,9	48,6	0,14	48,6	37,0	1,56*	46,9	37,0	1,02
	низький	12,5	18,9	1,15	18,9	44,5	3,98***	12,5	44,5	3,67***
4 класи (n=105)	високий	47,5	24,6	3,39***	24,6	20,9	0,67	47,5	20,9	2,89***
	середній	49,3	41,1	0,13	41,1	41,3	0,03	49,3	41,3	0,81
	низький	3,2	34,3	6,28***	34,3	37,8	0,58	3,2	37,8	4,9***

Таблиця 4

Рівні самоконтролю власної діяльності у школярів 2–4-х класів з різною навчальною успішністю

Рівень самоконтролю власної діяльності		Групи за навчальною успішністю						Полярні групи		
		I	II	Ф*	II	III	Ф*	I	III	Ф*
		частка, %	частка, %	радіан	частка, %	частка, %	радіан	частка, %	частка, %	радіан
2 класи (n=96)	високий	38,7	33,3	0,88	33,3	15,4	3,01***	38,7	15,4	3,88***
	середній	51,6	52,8	0,02	52,8	51,3	0,14	51,6	51,3	0,14
	низький	9,7	13,9	0,86	13,9	33,3	3,20***	9,7	33,3	4,06***
3 класи (n=93)	високий	34,4	37,8	0,58	37,8	22,3	2,46**	34,4	22,0	1,89*
	середній	50,0	45,9	0,56	45,9	33,2	1,87*	50,0	33,0	2,43**
	низький	15,6	16,3	0,20	16,3	44,5	4,54***	15,6	44,0	4,61***
4 класи (n=105)	високий	45,6	37,8	1,14	37,8	17,2	3,34***	45,6	17,2	4,35***
	середній	38,0	49,7	1,71	49,7	25,7	3,51***	38,0	25,7	1,81*
	низький	16,4	12,5	0,59	12,5	57,1	6,8***	16,4	57,1	6,22***

Таблиця 5

**Рівні точності виконання навчальних завдань
у школярів 2–5-х класів з різною навчальною успішністю**

Рівень точності виконання навчальних завдань		Групи за навчальною успішністю						Полярні групи		
		I	II	Ф*	II	III	Ф*	I	III	Ф*
		частка, %	частка, %	радіан	частка, %	частка, %	радіан	частка, %	частка, %	радіан
2 класи (n=96)	високий	37,0	23,3	1,91*	23,3	14,4	1,44	37,0	14,4	5,85***
	середній	40,9	56,0	1,87*	56,0	47,4	1,12	40,9	47,4	0,75
	низький	22,1	20,7	0,15	20,7	38,2	2,33**	22,1	38,2	2,18**
3 класи (n=93)	високий	35,2	29,3	0,79	29,3	9,6	3,14***	35,2	9,6	3,86***
	середній	51,9	44,7	0,87	44,7	58,3	1,63*	51,9	58,3	0,74
	низький	12,9	26,0	2,06*	26,0	32,1	0,82	12,9	32,1	2,88**
4 класи (n=105)	високий	37,2	23,9	1,76*	23,9	22,3	0,29	37,2	22,3	2,06**
	середній	36,0	54,4	2,26**	54,4	49,1	0,62	36,0	49,1	1,64*
	низький	26,8	21,7	0,73	21,7	28,6	0,99	26,8	28,6	0,25
5 класи (n=38)	високий	46,6	34,3	1,60*	34,3	21,2	1,82*	46,6	21,2	3,34***
	середній	41,7	45,9	0,53	45,9	36,5	1,20	41,7	36,5	0,63
	низький	11,7	19,8	1,36	19,8	42,3	2,99***	11,7	42,3	4,36***

Таблиця 6

**Рівні швидкості виконання навчальних завдань
у школярів 2–5-х класів з різною навчальною успішністю**

Рівень швидкості виконання навчальних завдань		Групи за навчальною успішністю						Полярні групи		
		I	II	Ф*	II	III	Ф*	I	III	Ф*
		частка, %	частка, %	радіан	частка, %	частка, %	радіан	частка, %	частка, %	радіан
2 класи (n=96)	високий	43,5	27,3	2,15**	27,3	19,3	1,18	43,5	19,3	3,41***
	середній	39,3	52,3	1,62*	52,3	51,0	0,12	39,3	51,0	1,50
	низький	17,2	20,4	0,48	20,4	29,7	1,30	17,2	29,7	1,92*
3 класи (n=93)	високий	36,8	32,4	0,65	32,4	31,0	0,13	36,8	31,0	0,78
	середній	41,0	39,2	0,25	39,2	32,1	0,91	41,0	32,1	1,16
	низький	22,2	28,4	0,86	28,4	36,9	1,20	22,2	36,9	2,06*
4 класи (n=105)	високий	35,9	37,1	0,13	37,1	7,4	4,79***	35,9	7,4	4,66***
	середній	54,4	52,6	0,17	52,6	62,8	1,25	54,4	62,8	1,13
	низький	9,7	10,3	0,07	10,3	29,8	3,19***	9,7	29,8	3,19***
5 класи (n=38)	високий	31,3	29,7	0,18	29,7	19,9	1,43	31,3	19,9	1,58*
	середній	53,1	51,4	0,25	51,4	40,8	1,25	53,1	40,8	1,49
	низький	15,6	18,9	0,49	18,9	39,3	2,77***	15,6	39,3	3,26***

Додаток 2

Приклади виконання учнями завдання «Малюємо по клітинках»



Рис. 1. Кішка
Дмитро О., 3 клас



Рис. 2. Олень
Лев Б., 3 клас



Рис. 3. Олень
Ольга Ф., 3 клас



Рис. 4. Кенгуру
Ольга Ф., 3 клас

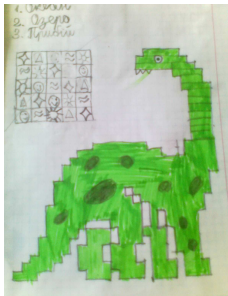


Рис. 5. Динозавр
Дарина Б., 4 клас



Рис. 6. Папуга
Дарина Б., 4 клас



Рис. 7. Фламінго
Свєнєнїя О., 4 клас



Рис. 8. Кінь
Свєнєнїя О., 4 клас



Рис. 9. Їжачок
Софія З., 4 клас



**Рис. 10. Оленятко
Бембі**
Андрій Д., 4 клас



Рис. 11. Пігвін
Іван К., 4 клас



Рис. 12. Песик
Дарина Б., 4 клас



Рис. 13. Вісюк
Анастасія С., 2 клас



Рис. 14. Коник
Олександра Р., 2 клас

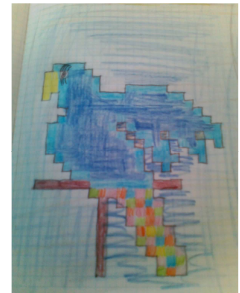


Рис. 15. Папуга
Назарій У., 2 клас

Додаток 3

Приклади виконання учнями завдання «Штрихування»

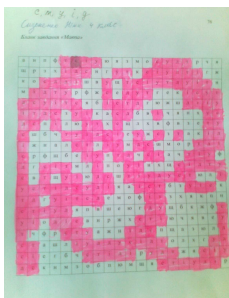


Рис. 16. Мавпа
Ніна С., 4 клас



Рис. 17. Кошеня
Андрій Я., 4 клас

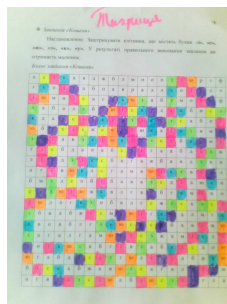


Рис. 18. Кошеня
Даша К., 4 клас

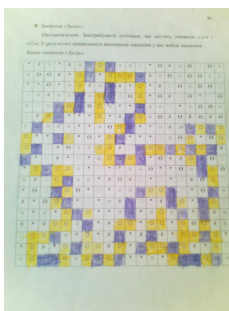


Рис. 19. Заєць
Паша Я., 2 клас

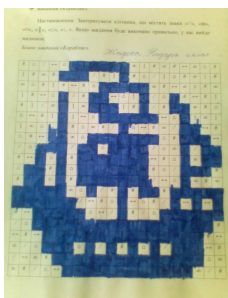


Рис. 20. Кораблик
Назар Ж., 4 клас

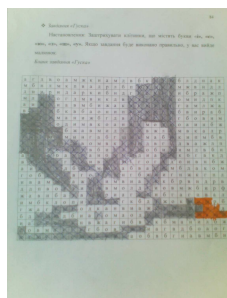


Рис. 21. Гуска
Богуслав К., 2 клас

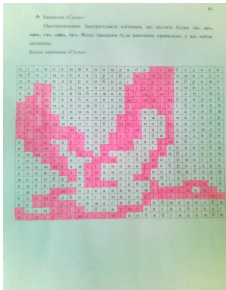


Рис. 22. Гуска
Ліза К., 4 клас

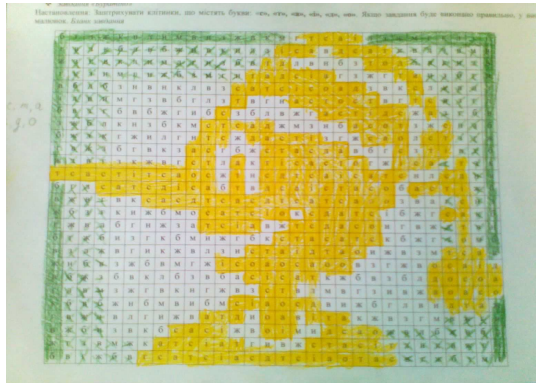


Рис. 23. Буратіно
Катя Х., 4 клас

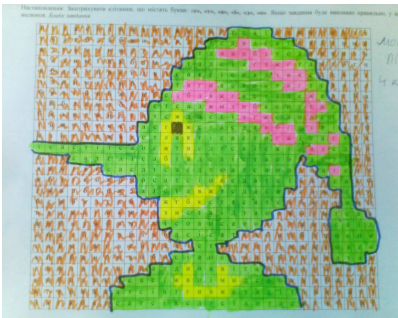


Рис. 24. Буратіно
Ліза М., 4 клас

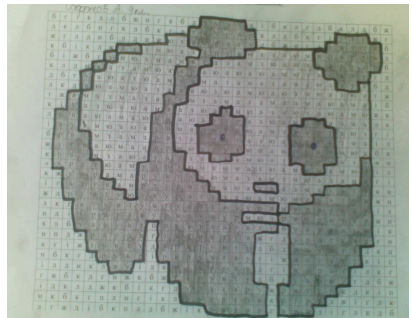


Рис. 25. Панда
Андрій С., 4 клас

Науково-виробниче видання

Петренко Ірина Володимирівна

**ОСОБЛИВОСТІ РЕГУЛЯТИВНОЇ СФЕРИ
У ШКОЛЯРІВ З РІЗНИМИ НАВЧАЛЬНИМИ
ДОСЯГНЕННЯМИ**

Посібник

Літературне редагування *Т. А. Кузьменко*

Адреса Інституту: 04070, м. Київ, вул. Андріївська, 15

Підписано до друку 08.02.2016 р. Формат 60x84 1/16.

Папір офсетний. Друк офсетний. Ум. друк. арк. 6,5.

Замовлення № 1189. Наклад 300 прим.

Видавництво “Міленіум”

Свідоцтво про внесення суб’єкта видавничої справи до державного
реєстру видавців, виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції
ДК №535 від 19.07.2001 р.

м. Київ, вул. Фрунзе, 60. Тел./факс 222-74-35
