

Прохоренко Л. І. Формування саморегуляції на уроках математики у молодших школярів із затримкою психічного розвитку / Л.І. Прохоренко. – Чернівці: Букрек, 2015. – 190 с.

**Л.І.Прохоренко**

**«Формування саморегуляції на уроках математики у молодших  
школярів із затримкою психічного розвитку»**

навчально-методичний посібник

**2015**

## ЗМІСТ

<b>Вступ.....</b>	<b>4</b>
<b>I. Поняття саморегуляції у вітчизняних і зарубіжних наукових джерелах. ....</b>	<b>5</b>
1.1. Основні підходи до вивчення проблеми саморегуляції.....	10
1.2. Структура саморегуляції діяльності.....	22
1.3. Психологічні механізми саморегуляції в структурі навчальної діяльності.....	25
Література.....	39
<b>II. Особливості саморегуляції навчальної діяльності у молодшому шкільному віці.....</b>	<b>40</b>
2.1. Основні характеристики пізнавальних процесів, як функціональних механізмів саморегуляції	41
2.2. Особливості розвитку пізнавальних процесів у молодшому шкільному віці	51
2.3. Особливості саморегуляції молодших школярів в навчальній діяльності	55
2.4. Особливості саморегуляції навчальної діяльності у молодших школярів із ЗПР.....	61
Література.....	73
<b>III. Діагностика саморегуляції у молодших школярів із затримкою психічного розвитку на уроках математики.....</b>	<b>75</b>
3.1. Методика діагностики саморегуляції у молодших школярів із ЗПР на уроках математики.....	79
3.2. Діагностична оцінка процесу саморегуляції навчальної діяльності	103
Література.....	106

<b>IV. Формування саморегуляції у молодших школярів із затримкою психічного розвитку на уроках математики .....</b>	<b>107</b>
4.1. Психолого-педагогічна робота по розвитку саморегуляції навчальних дій у молодших школярів із ЗПР на уроках математики.....	116
4.2. Характеристика сформованості саморегуляції у молодших школярів із ЗПР	129
4.3. Педагогічний практикум з розвитку саморегуляції на уроках математики.....	138
4.4. Завдання та ігрові ситуації на формування саморегуляції навчальних дій у молодших школярів із ЗПР на уроках математики.....	150
Література.....	167

## **Вступ.**

Процес життєдіяльності людини не позбавлений саморегуляції, яка здійснюється через зовнішні канали зв'язку в різноманітних видах діяльності та поведінки. Наприклад, людина, вирушаючи з дому пішки чи користуючись транспортом, мисленнєво уявляє свій маршрут, перевіряє правильність свого місця розташування відповідно до попередньо наміченого маршруту та кінцевого пункту. Це відбувається за допомогою контрольної інформації, що надходить до людини ззовні. Контрольованою змінною, що надходить з внутрішньої інформації, є відчуття, на основі яких здійснюється психічна саморегуляція стану людини.

З фізіологічної точки зору, саморегуляція фізіологічних функцій здійснюється по гомеостатичному принципу, що передбачає підтримку необхідних меж, які були сформовані у процесі еволюції біологічних констант, тобто, еталонів організму. Прикладом таких констант є концентрація цукру у крові, вміст в ній вуглекислого газу й кисню, температура тіла, артеріальний тиск тощо. Фізіологічна саморегуляція полягає у тому, що та чи інша контрольована складова (за допомогою самоконтролю) постійно звіряється з відповідним біологічним еталоном, і якщо під час звірення з'являються сигнали, що свідчать про невідповідність до біологічного еталону, то це є поштовхом до прийняття мір організмом до відновлення порушеної біологічної рівноваги.

Водночас, саморегуляція пронизує всі психічні явища, які притаманні людині (процеси, стани, властивості). У цьому контексті, можна говорити про саморегуляцію за протіканням як окремого психічного процесу: відчуття, сприйняття, упізнання, мислення тощо, так і про саморегуляцію людини за власним психічним станом, наприклад, саморегуляція емоційно-вольової сфери, саморегуляція як риса характеру людини, що сформувалася в результаті виховання і самовиховання.

Діяльність, є тією призмою, у якій перетинаються всі психічні явища людини, серед яких, найширше проявляється саморегуляція та її похідна – самоконтроль. Відповідно до принципу довільності, розрізняють довільний і мимовільний види саморегуляції та самоконтролю. Довільний вид – припускає усвідомлений характер постановки цілей і їх досягнення при виконанні конкретного виду діяльності. Сам же процес виконання діяльності, реалізується через самоконтроль: аналіз ситуації, послідовність дій, звірення результату з еталоном, тобто передбачає перехід від постійної усвідомленості самоконтролю за діяльністю до його автоматизованого внутрішнього виду, де постійне усвідомлення не є обов'язковою умовою. Прикладом мимовільного виду самоконтролю, можна назвати на біологічному рівні, на якому механізми самоконтролю включені в систему саморегуляції, що забезпечують життєдіяльність організму, при цьому їхнє функціонування відбувається поза сферою свідомості людини.

Недорозвиток або несформованість адекватних механізмів саморегуляції тією чи іншою мірою порушує гармонійність розвитку особистості, що призводить до відхилень у її психічному та фізичному розвитку.

## **1. Поняття саморегуляції у вітчизняних і зарубіжних наукових джерелах.**

Проблема взаємозв'язку психічних процесів і мозку (в тому числі і саморегуляції) поставала ще в працях Гіпократу, Галена.

В кінці XIX на початку XX ст., розв'язання цієї проблеми було представлено в дослідженнях представників вузького локалізаціонізму (Ф. Галль, К. Клейман) і антилокалізаціонізму (Ф. Гольц, К. Гольдштейн).

Локалізаціоністи вважали, що кожна психічна функція може бути «прив'язана» до певної органічної частини мозку. Вчені, що досліджували цю проблему у руслі «вузького локалізаціонізму» – розглядали психологічні

функції як єдині психічні здібності, що не можна розділити на окремі компоненти. Вони наголошували, що ушкодження певного «центру» у корі півкуль мозку веде до випадання певної психічної функції.

Серед них, виокремився Ф. Галль, який розробив френологічну карту мозку. Головна ідея якої полягала в тому, що кора головного мозку складається із низки центрів, де в кожній локалізована певна здібність людини до музики, науки, поезії, живопису, хоробрості тощо. Вчений вважав, що при достатньому розвитку конкретної здібності – центр мозку, який відповідає за цю здібність, також сильно розвинений, що й відбивається на конфігурації черепа й дозволяє скласти (за допомогою конкретних вимірів) френологічну карту, що дозволяє визначити майбутні таланти дитини.

Різнилися погляди стосовно френологічної карти мозку у К. Клеймана. Вчений розробив локалізаційну карту мозку, суть якої полягала в тому, що робота кори великих півкуль є сукупністю різних центрів психічних здібностей.

Таким чином, у ХІХ столітті нейропсихологи намагалися прив'язати конкретну функцію до відповідної частини мозку, але, на жаль, їхня теорія не спиралася на серйозні наукові дослідження і піддалася обґрунтованій критиці серед науковців того часу. Крім того, Ф. Галль не мав в своєму розпорядженні відповідних методів оцінки розумових здібностей, і численні його висновки ґрунтувалися на вимірі черепа окремих людей, тому впродовж тривалого періоду ідея зв'язку окремої функції з конкретною ділянкою мозку вважалася помилковою.

Однак, пізніше були отримані дані, які свідчили про те, що різноманітні порушення психічних процесів часто пов'язані з ушкодженням одних і тих же мозкових структур, і навпаки, ушкодження одних і тих же частин мозку в певних випадках може призвести до різноманітних порушень. Наявність отриманих даних спровокувало появу альтернативної гіпотези – антилокалізаціонізму, яка стверджувала, що робота окремих психічних

функцій взаємопов'язана з діяльністю всього мозку. Згідно цієї гіпотези, між різними частинами мозку існують певні зв'язки, які забезпечують функціонування окремих психічних процесів.

Опонентом теорій як вузького локалізаціонізму, так і антилокалізаціонізму став Дж. Хьюлінгс Джексон, який висунув гіпотезу, що до мозкової організації складних форм психічних процесів необхідно підходити з позиції рівня їх побудови, і запропонував ієрархічний підхід до побудови нервових центрів. Він намагався \*поєднати обидва підходи, що призвело до появи еклектичної концепції, згідно якій локалізуватися в певних частинах можуть лише відносно елементарні сенсорні чи моторні функції, проте вищі психічні функції взаємопов'язані з мозком рівномірно.

Кім цих теорій існувала і відверто ідеалістична теорія, послідовники якої заперечували можливість зв'язку мозку і психіки (Г. Гельмгольц, Ч. Шерінгтон, Е. Едріан, Дж. Еклз).

Однак, ні один із цих напрямів дослідження не дозволяв виявити достовірні механізми психічної діяльності людини.

Теорія саморегуляції діяльності і поведінки, у вітчизняній психології ґрунтувалася на фундаментальних положеннях вітчизняних фізіологів. Так, І.М.Сеченов вперше виділив регуляторну функцію психіки. Науковець стверджує, що основна функція психічної діяльності в якості рефлексорної є саме регуляція діяльності.

Академік І. П. Павлов, досліджуючи проблему саморегуляції людини, дійшов висновку, що кожен індивід є саморегулюючою системою. Фізіолог, говорить, що саморегуляція людини полягає у свідомому переключенні з однієї діяльності на іншу, а також передбачає урахування соціальної ситуації, того, наскільки конкретна діяльність важлива для конкретної людини тощо. Водночас, вчений наголошує, якщо саморегуляція усвідомлена особистістю, то вона несе відповідальність за наслідки власних здійснених виборів і виконаних дій.

Пізніше, нейропсихологи і нейрофізіологи розглядаючи саморегуляцію, пов'язували цей процес з діяльністю мозку, й вважали це як процес безперервної регуляції діяльності, що здійснюється мозком. Через що цей процес і отримав назву «саморегуляція».

Отримані дані в галузях нейропсихології та нейрофізіології дали поштовх до виникнення нових досліджень, які були пов'язані з цією проблемою. Так, П. К. Анохін, Л. С. Виготський, О. Р. Лурія та їх послідовники, розробили теорію системної динамічної локалізації психічних функцій. Суть якої, полягала у тому, що будь-яка складна психічна діяльність спочатку носить розгорнутий характер, однак у процесі розвитку змінюється не тільки функціональна структура психічних функцій, але організація мозкових ланок, які відповідають за реалізацію цих функцій.

Започаткувавши структурно-функціональну модель мозку як субстрату психічної діяльності, О.Р.Лурія доводить, що весь мозок можна розділити на три структурно-функціональних блока: енергетичний блок; блок прийому, переробки і збереження екстероцептивної інформації; блок програмування, регуляції і контролю складних форм діяльності. Олександр Романович наголошує, що кожен з блоків характеризується особливостями будови, фізіологічними принципами, які лежать в основі роботи кожного з них, і тією роллю, яку кожен блок відіграє в забезпеченні психічних функцій. Водночас, будь-яка вища психічна функція відбувається при обов'язковій участі усіх трьох блоків. Відтак, перший блок мозку – забезпечує психічну діяльність, в першу чергу в організації уваги, пам'яті, емоційного стану і свідомості в цілому. Другий – відповідає за сприймання, переробку та збереження інформації, яка потрапляє у мозок із зовнішнього світу і третій – забезпечує програмування, регуляцію і контроль за складними формами діяльності.

У свою чергу, теорії розроблені в галузі нейропсихології стали поштовхом до дослідження проблеми саморегуляції в психології особистості.



Особливої актуальності ця проблема набула у ХХ столітті в функціонально-психологічних та психологічних теоріях розвитку особистості.

З точки зору Е.М. Пенькова, становлення особистості відбувається у відповідності до розвитку її поведінки у суспільстві. Тому саморегуляція поведінки особистості, на думку автора, повинна бути розглянута тільки у взаємодії «суспільство-особистість» і «особистість-суспільство», тому що кожна особистість повинна вміти передбачувати характер реакції на свої дії, вчинки з боку суспільства.

Вагомий науковий внесок у розробку проблеми саморегуляції поведінки особистості зробив М.Й. Боришевський. Психолог вважав, що механізми саморегуляції можуть базуватися на таких структурних компонентах як: самооцінка, образ «Я». На думку вченого, по-перше, самооцінка є результатом розумових операцій, таких як порівняння, аналіз, синтез; по-друге, присутність емоційного компоненту (суб'єктивне переживання і домагання особистості, основна функція якого полягає у корекції прийнятих цілей, задач); по-третє, соціально-психологічне очікування (очікувана оцінка), яка виконує функцію посередника між самосвідомістю особистості і її соціальним оточенням в процесі саморегуляції поведінки; а також – образ «Я», який є результатом самопізнання. Як свідчить, Мирослав Йосипович, образ «Я» виступає головною метою життєдіяльності особистості і психологічним новоутворенням, яке забезпечує головну функцію саморегуляції – функцію цілепокладання.

В працях інших вчених, підведено до висновку, що саморегуляція є тією ланкою, яка завершує цілісний процес самосвідомості особистості і здійснюється індивідом у власних складних психічних актах, власній поведінці та діяльності.

Під саморегуляцією в структурі самосвідомості у вузькому сенсі мається на увазі така форма саморегуляції поведінки, яка передбачає момент

включеності в неї результатів самопізнання і емоційно-ціннісного ставлення до себе, причому ця включеність актуалізована на всіх етапах здійснення як поведінкового акту так і діяльності, починаючи від мотиву і закінчуючи власною оцінкою досягнутого ефекту поведінки чи результату діяльності.

Проведений аналіз нейропсихологічних, психолого-педагогічних досліджень саморегуляції дозволяє стверджувати, що дане питання було джерелом дослідження багатьох вчених. Різні автори виділяють різні структурні компоненти саморегуляції: одні вважають, що це – постановка проблеми, формування гіпотези, послідовна конкретизація задуму в процесі рішення; інші, що саморегуляція є цілеспрямованою суб'єктною активністю, що здійснюється за допомогою системи виборів. Більш розгорнуту структуру пропонує О.О.Конопкін: прийняття суб'єктом мети діяльності, суб'єктивна модель значущих умов, програма виконавчих дій, система суб'єктивних критеріїв досягнення мети, контроль і оцінка отриманих результатів, рішення про корекцію системи саморегулювання.

Підсумовуючи сказане, можна стверджувати, що саморегуляція є інтегративною властивістю особистості, яка об'єднує в собі інтелектуальні, мотиваційні, вольові, емоційні сфери особистості. Загалом можна констатувати, що саморегуляція – це єдність соціальних та психологічних проявів свідомості і самосвідомості особистості. Усвідомлена саморегуляція, яка притаманна людині, як носію вищих форм психіки, є системно-організованим процесом внутрішньої психічної активності по ініціації, побудові, підтримці й керуванню різними видами й формами довільної діяльності, що безпосередньо реалізує досягнення прийнятих людиною цілей.

В силу інтеграційного характеру і різноаспектності поняття саморегуляції виникло різноманіття поглядів на її суть та визначення. Результатами цих досліджень була поява різних теорій, які визначали свої принципи і аспекти формування саморегуляції особистості.

Розглянемо найвідоміші з них.

### **1.1. Основні підходи до вивчення проблеми саморегуляції.**

Сучасні вітчизняні психологи під саморегуляцією розуміють цілеспрямовану зміну роботи різноманітних психофізіологічних функцій, для здійснення якої необхідне формування особливих засобів контролю за діяльністю.

Як феномен, «саморегуляція» була предметом дослідження численних вчених в контексті вивчення інших проблем: в нейропсихологічному аспекті дослідники вивчали саморегуляцію в якості блоків (підсистем) регуляції: ціннісно-змістовий, активності і рефлексії (Л. М. Аболін, П. К. Анохін, Л. С. Виготський, Н. О. Бернштейн, Б. В. Зейгарник, К. С. Лебедева, Д. О. Леонтєв, О. Р. Лурія, К. І. Платонов, О. Д. Хомська, Л. С. Цветкова та ін.); загальних закономірностей процесу саморегуляції, її механізмів (Д. Б. Ельконін, О. В. Запорожець, О. О. Конопкін, Ю. О. Миславський, О. Ю. Осадько, О. К. Осницький, О. О. Прохоров, У. В. Ульяновка, С. В. Чорнобровкіна, Т. І. Шульга та ін.); способів і прийомів саморегуляції, її ефективності (П. В. Єресько, А. С. Линда, А. К. Маркова, А. А. Омарова, В. С. Рилова, С. В. Чорнобровкіна та ін.), впливу саморегуляції на психічний розвиток особистості (Д. Г. Бадмаєва, Г. А. Віленська, О. С. Зиміна, Ю. О. Миславський, В. І. Моросанова та ін.), саморегуляція в процесі діяльності та поведінки особистості (О. О. Конопкін, Н. Ф. Круглова, В. І. Степанський, Н. Л. Росіна та ін.). Очевидно, причина цього полягає в об'єктивній складності вивчення процесу саморегуляції, в тім, що всі ланки саморегуляції взаємопов'язані, суб'єкт і об'єкт регуляції поєднані. Однак, не зважаючи на різні аспекти вивчення саморегуляції, дослідники єдині в одному, що формування процесу саморегуляції залежить від особливостей нервової системи особистості, від особистісних якостей та від організації діяльності, поведінки. Особистість як саморегульована система може здійснювати контроль за діяльністю, порівнюючи намічену програму та виконані дії,

санкціонування (виклик або затримку процесів (дій, вчинків)), а також прискорення або уповільнення психічної діяльності.

Таким чином, теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури дозволив виявити різноманітні підходи до дослідження саморегуляції в силу інтеграційного характеру і різноаспектності цього поняття. Результатами цих досліджень була поява різних теорій, які визначали свої принципи і аспекти формування саморегуляції особистості.

Найвідоміші з них: соціально-когнітивна теорія, рефлексологічна теорія, теорія функціональних систем, нейропсихологічний підхід, функціонально-психологічна теорія, діяльнісна теорія.

Основні постулати соціально-когнітивної теорії. Прихильники соціально-когнітивної теорії зазначають, що саморегуляція, самоконтроль та самоефективність відіграють головну роль в становленні особистості. Вони свідчать про взаємну взаємодію і взаємовплив середовища, поведінки і особистісних якостей, в яких особливе місце відводиться когнітивним процесам, що забезпечують розвиток ментального самоконтролю і самоефективності особистості.

Один з авторів соціально-когнітивної теорії Дж. Келлі, вважає головним джерелом розвитку особистості – середовище, соціальне оточення, вплив інтелектуальних процесів. На думку, вченого, головним в цьому аспекті є «конструкт» (від англ. construct – будувати), який включає в себе особливості всіх пізнавальних процесів (сприймання, пам'яті, мислення, мови). Ці конструкти мають вплив не тільки на пізнання, а й на встановлення міжособистісних стосунків. З огляду на його твердження, можна сказати, що кожна особистість розв'язує власні проблеми користуючись відповідними конструктами. Зрештою, внутрішній світ особистості суб'єктивний і є власним породженням – кожна людина сприймає і інтерпретує зовнішню реальність через власний внутрішній світ.

Канадський вчений-психолог, Альберт Бандура досліджував теорію соціального пізнання поведінки людини. Зокрема, його цікавили напрями: механізм вчинків людини, вплив людини на власну мотивацію та поведінку, усвідомлення людьми їх здатності впливати на події свого життя. Вчений вважає, що поведінка людини детермінована внутрішніми факторами і саморегуляцією, головне завдання якої забезпечити самоефективність, тобто здійснювати лише ті форми поведінки, які людина може реалізувати згідно внутрішнім факторам в певний момент. Як вважає дослідник, внутрішні фактори діють відповідно до власних внутрішніх законів, які виникли з набутого досвіду в результаті навчання та засвоєння алгоритму поведінки. Підґрунтям когнітивного конструкту є самоефективність («не можу» - «можу»). Тобто, якщо людина приймає рішення «можу», то вона планує виконання визначених дій і розпочинає їх виконувати, якщо ж людина виносить вердикт: «не можу», вона відмовляється від виконання цих дій або від їх засвоєння. Психолог виділяє чотири головні умови, які, на його думку, визначають формування у людини саморегуляції: *набутий досвід* (знання, навички); *самоінструкція* («я можу»); *емоційне сприймання діяльності; спостереження, моделювання, наслідування* зразків поведінки.

Видатний американський психолог, засновник гуманістичної психології Абрахам Маслоу, розробив так звану «Піраміду Маслоу» – це діаграма, що ієрархічно представляє людські потреби. Він вважав, що ієрархія потреб не є фіксованою і найбільшою мірою залежить від індивідуальних особливостей кожної людини. «Піраміда потреб» введена, ймовірно, для спрощеного викладу ідеї ієрархії потреб, зустрічається вперше в німецькомовній літературі 1970-х р.р. В працях А. Маслоу головне місце в формуванні саморегуляції особистості відводиться самоактуалізації та потребовому компоненту. Психолог підкреслює, що ієрархія потреб має наступну послідовність: потреби фізіологічні; потреби належності в сім'ї, суспільстві; потреби в повазі, схваленні, самоповазі; потреби в реалізації власної

значущості, самоактуалізації. Вчений визначає наступні одиниці в моделі розвитку особистості: «Я-реальне», «Я-ідеальне» і потреба в самоактуалізації, які лежать в основі ієрархії і забезпечують можливість усвідомлення потреб більш високих рівнів, їх участь в мотивації та саморегуляції поведінки і діяльності. Головним його внеском у сучасну психологію стали формули («поведінковий потенціал»), на підставі яких можна спрогнозувати людську поведінку. «Поведінковий потенціал» складається з двох компонентів: *суб'єктивної значущості* (структура, яка оцінює на скільки підкріплення має цінність, значущість для людини) і *доступності* (структура, яка визначає наскільки майбутнє підкріплення в даній ситуації може бути реалізоване на основі минулого досвіду).

Цілісність властивостей особистості виявляється в єдності дії цих компонентів. Люди, які не розуміють взаємозв'язку між власною поведінкою і її результатами – мають екстернальний (зовнішній) локус контролю, тобто не вміють управляти і контролювати ситуацією. І навпаки, люди, які розуміють цей взаємозв'язок – мають інтернальний (внутрішній) локус контролю: мотивують, управляють і контролюють ситуацію в якій здійснюється поведінка чи діяльність, тобто у них сформовані дії саморегуляції.

Отже, в аспекті соціально-когнітивної теорії ведучу роль у становленні поведінки і діяльності відводиться процесу *саморегуляції* і її компонентам: самоспостереженню, самооцінці і самовідповіді. Поведінка чи діяльність регулюються за допомогою самоспостереження, оцінюються засобом самооцінки, що відповідає установленому «образу» й відповідно набуває негативного чи позитивного забарвлення. Якщо поведінка чи діяльність відповідає внутрішнім нормам (в залежності від яких норм і вимог вона оцінюється), вона є позитивною, якщо не відповідає – негативною. Адекватність чи неадекватність поведінки і діяльності визначається певними нормами чи цінностями *еталонної* групи. Позитивна самооцінка призводить до заохочуючого типу реагування, а негативна – до караючого.

Поряд з вищезазначеними концепціями існують й інші теорії особистості, які стосуються, з одного боку, ролі психічних процесів в управлінні поведінкою, а з іншої – побудови загальних моделей регуляції поведінки з участю в цьому процесі фізіологічних і психологічних явищ.

Одна з них – це рефлексологічна теорія. Прихильники цієї теорії свідчать про значущість всіх рефлексів, що протікають за участю головного мозку. Так, І. М. Сеченов вважав, що немає жодного свідомого або несвідомого процесу думки, який не виражався б рано чи пізно в об'єктивних проявах. Досліджуючи регуляцію поведінки, як особливий самостійний процес, І. М. Сеченов, Ч. С. Шерінгтон зазначають, що саморегуляція, яка пов'язана зі свідомістю людини, не потребує наявності особливого психічного новоутворення, і здійснюється через роботу певних нервових центрів, пов'язаних зі свідомим відображенням. Ці вищі центри, можуть будь-який рефлекс зупинити, запустити чи модифікувати його реакції незалежно від зовнішніх подразників. Тобто, автори заперечують самостійну довільність внутрішнього процесу.

Російський невропатолог, психіатр і психолог, морфолог і фізіолог нервової системи В. М. Бехтерев, розробив об'єктивні методи вивчення нервово-психічного розвитку дітей. Зробив першу спробу об'єктивно вивчити вплив колективу на психіку і поведінку людини. Він був одним з творців «об'єктивного» напрямку в психології, що відіграв роль в боротьбі з ідеалізмом. В останнє десятиріччя свого життя еволюціонував від «об'єктивної психології» до «рефлексології». Намагаючись звести складні закони психіки і суспільного життя до фізико-механічних законів, впадав в механіцизм. Проте результати його конкретних досліджень рефлексорної діяльності мають велику наукову цінність. Професор займався дослідженням проблеми локалізації різних центрів в мозковій корі, та вивченням фізіологічного значення окремих частин центральної нервової системи, вважав за необхідне відмовитися від вивчення свідомості і обмежитися

вивченням зовнішніх проявів особистості, які зводяться до умовних або «поєднаних» рефлексів, що утворюються в результаті впливу зовнішнього середовища на нервову систему людини. Саме ці рефлекси відіграють головну роль в формуванні діяльності особистості та її саморегуляції.

Таким чином, рефлексологія заклала ідею саморегуляції в процесі розвитку особистості, що, в першу чергу, обумовлює її поведінку. Прихильники цієї теорії стверджують, що поведінка людини, починаючи з елементарних органічних реакцій і закінчуючи найскладнішими актами творчості, зводиться до рефлексів. Тобто, підґрунтям рефлексивної теорії є твердження, що діяльність організму є закономірна рефлекторна реакція на стимул, а людина є системою найвищою мірою саморегульованою, здатною саму себе підтримувати, відновлювати, виправляти, удосконалювати.

Велике визнання в науковому світі набула також розроблена у 30-60-ті рр. ХХ ст. теорія функціональних систем П.К. Анохіна. Часто її вважають найбільш завершеною системною теорією в психології і фізіології, оскільки в ній не тільки чітко визначене поняття системи, а й розроблена внутрішня операційна складова системи та визначені основні принципи її функціонування. Визначаючи функціональну систему як динамічну, саморегульовану організацію, що вибірково об'єднує структури і процеси на основі нервових і гуморальних механізмів регуляції для досягнення корисних системі і організму в цілому пристосованих результатів, П.К. Анохін розповсюдив смисл цього поняття на структуру будь-якої цілеспрямованої поведінки (Анохин П.К., 1968).

Радянський фізіолог, у руслі системного підходу, поведінку розглядає як цілісний, певним чином організований процес, спрямований, по-перше, на адаптацію організму до середовища і, по-друге на активне його перетворення. Петро Кузьмович вивів основні принципи її функціонування, це: *взаємспівдії* (системою можна назвати тільки такий комплекс вибірково залучених компонентів, у яких взаємодія та взаємовідношення мають



характер взаємоспівдії компонентів для отримання сфокусованого корисного результату; *динамічності* (зумовлює властивість системи бути пластичною, раптово міняти свою структуру задля досягнення запрограмованого корисного результату); *ієрархічності* (передбачає, що певна система також входить і до ієрархії системи вищого порядку); *саморегуляції* (принцип функціонування системи, що реалізується на основі механізму зворотної аферентації та апарату акцептора результатів дії задля досягнення запрограмованого результату); *мінімізації* (введення до структури функціональної системи лише тих елементів, що необхідні для отримання кінцевого результату, і відкидання всіх інших). Таким чином, детермінантою поведінки і діяльності у теорії функціональних систем розглядається не минула щодо них подія – стимул, а майбутнє – результат.

Перевага теорії функціональних систем перед іншими системними теоріями полягає в тому, що вона дає конкретні можливості для системного аналізу різних класів явищ природи й суспільства і є з'єднувальною ланкою між синтетичним і аналітичним рівнем досліджень.

Послідовником запропонованої Л.С. Виготським культурно-історичної теорії походження вищих психічних функцій стає радянський психолог, засновник напряму нейропсихології О.Р.Лурія. Він узагальнює набутий досвід роботи в своїх працях, розробляє методи діагностики порушень та поновлення вищих психічних функцій на основі вивчення та корегування нейронних структур мозку, які з часом постали фундаментом для нейропсихології.

Вчений розробив теорію локалізації вищих психічних функцій, сформулював основні принципи динамічної локалізації психічних процесів, створив класифікацію розладів афазії і описав раніше невідомі форми порушень мовлення, вивчав роль лобових часток головного мозку в регуляції психічних процесів, мозкові механізми пам'яті. Згідно його теорії, весь мозок можна розділити на три структурно-функціональних блока: *енергетичний*

*блок*, підтримує тонус кори, необхідний для того, щоб процеси одержання й переробки інформації, процеси формування програм і контролю за їхнім виконанням відбувалися; *блок прийому, переробки і збереження екстероцептивної інформації*, забезпечує сам процес сприймання, переробки і збереження інформації, яка доходить до людини із зовнішнього світу (від апаратів її власного тіла; *блок програмування, регуляції і контролю* складних форм діяльності, виробляє програми діяльності, забезпечує і регулює їхню реалізацію, бере участь у контролі за їхнім успішним виконанням. При цьому, вчений зазначає, що будь-яка вища психічна функція відбувається при обов'язковій участі усіх трьох блоків. Кожен з блоків характеризується особливостями будови, фізіологічними принципами, які лежать в основі його роботи, і тією роллю, яку він відіграє в забезпеченні психічних функцій.

Послідовницею нейропсихологічної теорії розвитку особистості є Є. Д. Хомська, яка продовжує досліджувати основні принципи організації мозку як субстрату психіки, обґрунтовує два основних принципи теорії локалізації вищих психічних функцій: принцип системної локалізації (кожна психічна функція базується на складних взаємозв'язаних структурно-функціональних системах мозку); принцип динамічної локалізації функцій (кожна психічна функція має динамічну, мінливу мозкову організацію, індивідуальну кожній людині на різновіковому етапі життя). Аналізуючи особливості побудови і функціонування трьох функціональних блоків мозку, дослідниця зазначає, що кожна форма усвідомленої діяльності завжди є складною функціональною системою і здійснюється завдяки взаємній роботі всіх трьох блоків мозку, кожний із яких несе власний внесок в забезпечення всього психічного процесу в цілому.

Теорії розроблені в галузі нейропсихології стали підґрунтям дослідження проблеми саморегуляції в психології особистості. Проблема саморегуляції психічних станів, самоуправління їх функціональною організацією у відповідності з поставленою метою і вимогами психологічної

активності особистості набула особливої актуальності у ХХ столітті в функціонально-психологічних та психологічних теоріях розвитку особистості. Так, у 1920-х роках Л. С. Виготський та його послідовники досліджуючи довільну регуляцію дій людини і різноманітні психічні процеси визначили, що первинною проблемою є не породження дії, а «оволодіння собою». Дослідники свідчать, що в своїх розвинутих формах саморегуляція опосередкована психічними знаками і відбувається завдяки об'єднанню різноманітних психічних функцій в єдину функціональну систему, яка виконує регуляцію діяльності чи будь-якого психічного процесу.

Останнім часом, процес саморегуляції все більше розглядався через призму діяльності. У 60-70-х роках минулого століття розроблялася концепція усвідомленої саморегуляції діяльності людини. Цим дослідженням передували численні дослідження ізольованих процесів регуляції: орієнтування людини в умовах діяльності, закономірності аналізу умов і контролю вивчалася в руслі концепції поетапного формування розумових дій (П. Я. Гальперін); дослідження ролі узагальнення і рефлексивно-теоретичного усвідомлення учнями виконуваних дій і умов навколишньої дійсності (В. В. Давидов); роль мотивації навчальної діяльності в структурі саморегуляції (Ю. Н. Кулюткін, А. К. Маркова); аналіз самосвідомості людини, її визначаючий вплив на діяльність і розвиток (І. С. Кон). В своїх дослідженнях автори визначили ті процеси, які на їхню думку мають місце в структурі саморегуляції, висунули власні регулятивні концепції, які ґрунтуються на об'єднанні цих процесів в систему регуляції.

На відміну від більшості гносеологічно орієнтованих концепцій свідомості, що зводять її до віддзеркалення Л. С. Рубінштейн розглядає саморегуляцію в контексті свідомості, як вираження відношення суб'єкта до світу, можливість його самовизначення. На думку автора, психіка, свідомість не самодостатні і не існують самотійно, а належать особистості. Зв'язок свідомості і діяльності стає особливо опосередкованим. Видатний психолог і

філософ з'ясував, що свідомість як вищий психічний процес є засобом особистісної регуляції стосунків, які складаються в діяльності. Свідомість здійснює щонайменше три взаємообумовлені функції: *регуляцію психічних процесів, регуляцію стосунків, регуляцію діяльності* і всього життя суб'єкта.

У розробленій С.Л. Рубінштейном структурі особистості представлені психологічні модальності діяльності – потреби, здібності, спрямованість. Формування особистості передбачає розвиток процесу цілепокладання і розвиток дій суб'єкта. Дії, усе більш удосконалюючись, виходять за межі тієї діяльності, яку вони реалізують, і вступають в протиріччя з мотивами, які були підґрунтям їх здійснення. В результаті відбувається заміна мотивів цілями, зміну ієрархії мотивів і народження нових мотивів – нового виду діяльності; колишні цілі психологічно дискредитуються, а дії, які їм відповідали або зовсім перестають існувати, або перетворюються на безособові операції.

Таким чином, С.Л. Рубінштейн поклав початок психологічного вивчення регуляторної функції на особистісному рівні. На даний момент питання регуляції психічної діяльності найбільш повно розглянуті в концепції О.О. Конопкіна, де саморегуляція розглядається як системно-організаційний процес внутрішньої психічної активності людини та В.І. Моросановою, яка розглядає індивідуально-типову своєрідність саморегуляції в реалізації довільної активності людини.

В своїх працях, О.О.Конопкін подає ґрунтовану на конкретних даних концептуальну модель функціональної структури усвідомленої саморегуляції, при якій досягається максимальна ефективність сенсомоторної діяльності відносно прийнятої суб'єктом мети. Ця модель відбиває внутрішню будову саморегуляції: прийняття суб'єктом мети діяльності, модель значущих умов діяльності, програма виконавчих дій, система суб'єктивних критеріїв досягнення мети, контроль і оцінка реальних результатів діяльності, прийняття рішення про корекцію системи саморегуляції, і пропонується в

якості засобу уніфікованого аналізу цього процесу в конкретних видах діяльності. Такий аналіз спрямований на виявлення можливих структурних і змістовних дефектів усвідомленої саморегуляції і може служити основою для цілеспрямованої дії на окремі компоненти і параметри діяльності шляхом відповідної організації її усвідомленого регулювання.

На думку В.І. Моросанової, інформація про результат діяльності, при передбачуваній меті, отримує деякий особистісний зміст, який стимулює або дестимулює подальше виконання діяльності і функціонування всієї системи її усвідомленого регулювання. Від того як особистість сприймає результат діяльності – відбувається робота блоку корекції системи саморегуляції. Коректуванню може підлягати будь-яка ланка системи саморегуляції, залежно від того, якого функціонального змісту ця ланка набуває по відношенню до практичної її реалізації особистістю. Коригується завжди та ланка, яка при відправленні своїх регуляторних функцій зміщує діяльність від головної мети. Принципово важливим є те, що саме здатність особистості до усвідомлення всього процесу саморегуляції є підґрунтям прийняття рішення про повторну перевірку діяльності, реструктурування і корекцію.

#### Висновки.

В полі функціонально-психологічних теорій, процес саморегуляції носить кільцевий характер. В її склад обов'язково входять такі компоненти, як мета діяльності, збір і аналіз інформації про умови, в яких буде виконуватися діяльність, прийняття рішення про характер необхідних дій, для досягнення поставленої мети і визначення програми (послідовності) дій і власне реалізація цієї програми. Регуляція діяльності підкорена закріпленою часом технологією її здійснення.

Специфічна особливість саморегуляції в аспекті нейропсихологічних теорій полягає у поєднанні її енергетичних, динамічних і змістовно-сміслових аспектів. Тобто, саморегуляція є одним із рівнів регуляції активності психічних систем, які відбивають специфіку реалізуючих її

психічних засобів відображення і моделювання дійсності, враховуючи рефлексію суб'єкта. Водночас, саморегуляція – це ланцюг регулювання, яка є інформаційним процесом, носіями якого виступають різноманітні психічні форми відображення дійсності. Залежно від типу діяльності і умов її виконання саморегуляція може реалізуватися різними психічними засобами (чуттєві конкретні образи, уявлення, поняття тощо).

Когнітивна, рефлексологічна теорії та системно-функціональний підхід пояснюючи процес саморегуляції ґрунтуються на принципові взаємодії внутрішнього та зовнішнього середовища особистості. Згідно з висунутими в них концепціями, саморегуляція виступає як цілеспрямована зміна роботи різноманітних психофізіологічних функцій, для здійснення якої необхідне формування особливих засобів контролю за діяльністю. Саморегуляція являє собою такий варіант управління, при якому відхилення від рівня, який забезпечує нормальну життєдіяльність, будь-якої фізіологічної функції або характеристик (констант) внутрішнього середовища є причиною повернення цієї функції до початкового (вихідного) рівня.

На тлі психологічних досліджень саморегуляція розглядається як самоуправління довільними і вольовими діями, поведінкою, боротьба мотивів, встановлення їх супідрядності, становлення вольових якостей, спрямованих на подолання труднощів і перешкод, планування діяльності, контроль за її виконанням. Система усвідомленої саморегуляції є засобом самоорганізації діяльності і поведінки шляхом мобілізації необхідних суб'єкту психічних ресурсів для постановки і досягнення мети.

## **1.2. Структура саморегуляції діяльності.**

Аналіз наукових джерел з проблеми саморегуляції свідчить, що успішне виконання будь-якої діяльності можливе лише за наявності цілісної системи довільної саморегуляції, яка включає в себе здатність утримувати мету виконуваної діяльності, складати програму виконавчих дій, формувати

модель значущих умов діяльності, вміти користуватися зворотним зв'язком і коригувати допущені помилки як в процесі самої діяльності, так і після її закінчення. В своїх розвинутих формах саморегуляція опосередкована психічними знаками і відбувається завдяки об'єднанню різноманітних психічних функцій в єдину функціональну систему, яка виконує регуляцію діяльності чи будь-якого психічного процесу.

Незалежно від зовнішньо-виконавчої структури діяльності, в реальному процесі саморегуляції О.О. Конопкін виділяє наступні структурно-функціональні складові усвідомленої саморегуляції:

1) Прийнята суб'єктом мети діяльності. Регуляторна функція мети діяльності є системо утворюючою. Завдяки цій функції весь процес саморегуляції здобуває спрямованість. Мета, яку ставить перед собою суб'єкт, визначає не тільки загальну спрямованість діяльності, але й визначає проміжні цілі, які впливають на особливості реалізації конкретних ланок процесу саморегуляції.

2) Модель значущих умов діяльності. Ця ланка саморегуляції являє собою відображення внутрішніх і зовнішніх умов майбутньої довільної активності важливих для побудови алгоритму дій, що будуть виконуватись, спрямованих на досягнення поставленої мети. За автором, така модель являє собою комплекс інформації, якою володіє в конкретний момент суб'єкт, про ті умови діяльності, які на думку суб'єкта, необхідні для її успішного здійснення. Відображення цих умов допомагає суб'єктові побудувати програму, визначити оптимальний спосіб досягнення мети. Водночас, необхідно зазначити, що, суб'єктивна модель значимих умов, містить також інформацію і про те, наскільки дані умови можуть змінюватися, та які закономірності їхнього розвитку.

3) Програма виконавчих дій. Це програма дій, що будуть виконуватись. Ця функціональна ланка саморегуляції відповідає за побудову, на основі моделі значущих умов, програми виконавчих дій, і визначає характер,

послідовність, способи, динамічні характеристики дій, спрямованих на досягнення мети. Створюючи програму виконавчих дій, суб'єкт може свідомо враховувати свої індивідуальні особливості й досвід. Тому навіть при наявності однакової моделі значущих умов діяльності, різні люди можуть реалізовувати різні програми дій. Тому, що під час прийняття програми виконавчих дій, чітко проявляється творча активність людини, її побудова її власної діяльності відбувається в інтересах певної мети з урахуванням власних можливостей і об'єктивних умов її досягнення.

4) Система суб'єктивних критеріїв досягнення мети (критеріїв успішності). На цьому етапі суб'єкт повертається до початкової мети, уточнює й конкретизує її початкову форму й зміст. Тому, що узагальнений образ уявлюваної мети, часто недостатній для усвідомленого, спрямованого регулювання діяльності. На цьому етапі суб'єкт доопрацьовує вихідну інформаційну незрозумілість мети, формулює критерії оцінки результату, які відповідають власному суб'єктивному розумінню прийнятої мети.

5) Контроль і оцінка реальних результатів діяльності. Ця ланка забезпечує людину інформацією про ступінь відповідності реального ходу діяльності і її результатів до поставленої мети. Тому, що оцінка суб'єктом результатів своєї діяльності виступає передумовою того, що ця діяльність є не тільки цілеспрямованою, але й ціледосягаючою.

б) Прийняття рішення про корекцію системи саморегуляції. Ця ланка акцентує увагу суб'єкта на тому, що корекція виконавчих дій відбувається завдяки внесенню змін в інші ланки регуляторного процесу. Залежно від особливостей виконуючої діяльності та від ступеню сформованості системи саморегуляції в ній, корекція програми може здійснюватися як по ходу дій, на основі інформації про проміжні результати, так і після здійснення кожної конкретної дії, вбачаючи можливість іншої спроби.

У розгорнутому вигляді психологічні механізми саморегуляції розподілені по компонентах саморегуляції і включають основні підсистеми



регуляції (ціннісно-смилова, самоконтролю, самокорекції, рефлексії тощо). Для забезпечення виконання певних регулятивних функцій міра активізації різних елементів психологічного механізму різна.

Спираючись на розроблену психологічну структуру саморегуляції, в якості узагальнених підсистем саморегуляції можна виділити три компоненти: мотиваційний, операційний і регулюючий. Перший компонент пов'язаний з різноманітними по змісту і складу мотивами, які спрямовують діяльність особистості на всіх етапах її розгортання – від мотиваційних чинників до співвідношення кінцевого результату і поставленої мети (мотиваційний компонент саморегуляції). Другий компонент – відповідальний за підключення, обов'язкових для виконання дій, до розумової сфери особистості, перетворення заданих дій у внутрішні, поєднання виконуваної діяльності з мотивами і цінностями особистості (операційний компонент саморегуляції). Третій компонент – забезпечує здійснення, контроль і корекцію діяльності, визначає здатність особистості до самоконтролю, самокорекції, самооцінки і рефлексії (регулюючий компонент саморегуляції).

Варто зробити акцент на тому, що психічна саморегуляція процесуально являє собою самостійне вирішення суб'єктом інформаційної невизначеності у кожній з виділених ланок. При цьому всі ланки системно взаємозалежні й одержують змістовну й функціональну визначеність тільки в структурі цілісного процесу усвідомленої саморегуляції. Цей процес здійснюється через побудову і динамічне існування усвідомленої цілісної моделі діяльності суб'єкта, що передбачає його виконавчу активність як на початку дій, так і в ході їхньої реалізації.

### **1.3. Психологічні механізми саморегуляції в структурі навчальної діяльності.**

*Структура навчальної діяльності.*

В галузі психології та педагогіки, поняття «навчальна діяльність» має досить широкий спектр трактування. В одних дослідженнях, поняття навчальної діяльності розглядається як синонім навчання, учіння, в інших – інтерпретується як провідна діяльність в молодшому шкільному віці, ще в інших – як особлива форма соціальної активності людини, яка проявляється в наочних і пізнавальних діях. У концепції Д.Б.Ельконіна - В.В.Давидова навчальна діяльність трактується як один із видів діяльності школярів і студентів, яка спрямована на засвоєння ними теоретичних знань і пов'язаних з ними вмінь і навичок в різних сферах суспільної свідомості (наука, мистецтво, моральність, право і релігія тощо).

Наукові положення концепції навчальної діяльності найповніше розроблені щодо початкової школи. У дослідженнях В.В.Давидова, В.В.Рєпкіна, А.К.Маркової з'ясовано, що в учнів молодшого шкільного віку вже починає формуватися теоретичне ставлення до дійсності. Воно є основним психічним новоутворенням, від якого залежить формування конкретних дій, здібностей і мотивів, і виступає, загальним механізмом вироблення інших конкретних способів здійснення будь-якої продуктивної діяльності.

Як відомо, в процесі навчальної діяльності відбувається вдосконалення, розвиток, формування учня як особистості, завдяки усвідомленому, цілеспрямованому засвоєнню суспільно корисної, пізнавальної, теоретичної і практичної діяльності, набуття глибоких системних знань, відпрацювання узагальнених способів дій та їх адекватного і творчого застосування в різноманітних ситуаціях.

Згідно поглядів численних вчених, навчальна діяльність має свій зміст – засвоєння (С.Л. Рубінштейн, Д.Б. Ельконін, І.А. Зимня, І.І. Іл'ясов та ін.). Поняття «засвоєння» вчені пояснюють по-різному: 1) засвоєння як механізм присвоєння суспільно-історичного досвіду, сукупності знань, значень, узагальнених способів дій, моральних норм і правил поведінки; 2) засвоєння

як складна інтелектуальна діяльність людини, яка включає всі пізнавальні процеси, зокрема, сприймання, розуміння, запам'ятовування та відтворення сприйнятого матеріалу; 3) засвоєння, що є результатом по відношенню до навчання в цілому та навчальної діяльності учнів. Наприклад, з точки зору С.Л. Рубінштейна, засвоєння є змістом учбової діяльності, а В.В. Давидова – основна мета та головний результат діяльності.

Приєднуючись до поглядів науковців, І.А. Зимня систематизувала основні характеристики засвоєння, а саме: міцність, яка визначається незалежністю використання засвоєних знань та вироблених умінь від часу, особливості ситуації та умов використання знань, а Дж. Брунер виокремив основні фази перебігу засвоєння: отримання нової інформації, трансформація її, пристосування цієї інформації до завдань, задач та перевірка і контроль. Узагальнену модель структури процесу навчання запропонував І.І. Іл'ясов, вчений описав навчання як діяльність суб'єкта, виділив систему факторів ефективності навчання і систему умов формування загальних навчальних умінь, а саме: 1) отримання засвоєваних знань про об'єкт та дій з ним; 2) обробка, освоєння знань та дій.

Тобто, засвоєння має особистісно-діяльнісний характер та особистісну зумовленість. Це означає, що якість засвоєння залежить від того, як учень ставиться до навчання, до навчального матеріалу, які відносини у нього складаються з педагогом, як впливає сам процес засвоєння на формування мотивів школяра, цілей, стратегій засвоєння.

Водночас, слід наголосити, що засвоєння має певні характерні вікові особливості. У зв'язку з цим воно може бути опосередкованим, репродуктивним та продуктивним. Так, у молодшому шкільному віці учні засвоюють навчальний матеріал, не змінюючи його структуру. У старшому шкільному віці учні трансформують навчальний матеріал, виробляють власну структуру його відтворення. Засвоєння визначається здатністю учня до перенесення навчального матеріалу, до використання його в завданнях

іншого характеру, а перенесення засвоєних знань можливе за умови їх узагальненості.

Однією з стратегій засвоєння може бути схема поетапного управління формуванням розумових дій (П.Я. Гальперін, Н.Ф. Талізін). Вчені стверджують, що навчання як діяльність реалізується через дії. Предметом засвоєння є дії та знання. На орієнтувальному етапі необхідним елементом для успішного виконання навчального завдання є схема орієнтовної основи дії (ООД – знання про дії, які ще не засвоєні учнями і не використані ними для виконання дії). ООД є психологічним механізмом регуляції виконавчих та контрольних операцій. Сам же процес засвоєння дії і знань проходить шість етапів: мотивації; осмислення схеми ООД; виконання дії в матеріальній формі; виконання дії вголос (гучна мовленнєва форма); виконання дії вербально «про себе»; виконання дії в мисленнєвій формі.

Вивчаючи навчальну діяльність, численні вчені робили різні висновки стосовно її структури і змісту. Однак, одностайні у тому, що як і будь-яка інша діяльність, навчальна, характеризується суб'єктивністю, активністю, предметністю та цілеспрямованістю, а структура та зміст – визначають специфіку цієї діяльності. До основних характеристик навчальної діяльності відносять: когнітивне учіння (характеризується відображенням не окремих, а узагальнених об'єктивних зв'язків, структури і відношення діяльності – поняття); мовлення (слова управляють учінням і діями людини так само, як і вплив зовнішнього світу); суспільні потреби; активність, що характеризується усвідомленою метою, свідомим плануванням дій і передбаченням результатів, задоволенням у випадку досягнення мети (Л.С. Виготський, В.В. Давидов, О.М. Леонтьєв, А.К. Маркова, Дж. Мілер, В.В.Рубцов, Г.П.Щедровицький та ін.).

Через призму пізнання розглядають структуру навчальної діяльності В.В.Давидов, Д.Б.Ельконін, І.І.Льясов. Вчені визначають наступні її компоненти: 1) спонукальний (пізнавальні потреби, мотиви навчальної

діяльності, пізнавальний інтерес); 2) програмно-цільовий (основним елементом якого є мета учбової діяльності, як ідеальне передбачення її кінцевого результату); 3) дієво-операційний (дії й операції, за допомогою яких реалізується заздалегідь складена програма); 4) контроль-регулюючий (оцінювання; контроль; саморегуляція).

В аспекті цілісної структури навчальної діяльності Й. Лінгарт, О.М. Леонт'єв, Дж. Міллер, К. Прибрам, Г.П. Щедровицький визначають такі ланки як мотивація, учбові задачі; учбові дії; контроль, який переходить в самоконтроль й оцінка, яка переходить в самооцінку.

Отримані дані досліджень, які були проведені в полі навчальної діяльності, дозволили послідовникам більш широко розкрити суть навчальної діяльності та узагальнити її структуру. Продовжуючи досліджувати проблему навчальної діяльності, В.В.Давидов, А.К.Маркова, Ю.І.Машбиць В.В.Рєпкін, Н.В.Рєпкіна виділяють у її структурі змістовий; операційний і мотиваційний компоненти. Вчені пояснюють сутність взаємозв'язку між компонентами навчальної діяльності наступним чином: будь-яке заняття засвоюється на основі оволодіння конкретних дій (можливість розв'язувати більш широке коло завдань залежить від міри узагальненості дій), якість опанування знань залежить від домінантного мотиву, що спрямовує особистість до навчання, водночас узагальненість знань сприяє формуванню навчальної мотивації. Іншими словами, структура навчальної діяльності має ієрархічну систему, в підґрунті якої лежать такі компоненти навчальної діяльності як «знання», «дії», «мотиви».

Тобто, навчальна діяльність, являючись інтелектуальною, характеризується тією ж будовою, що і любий другий інтелектуальний акт, а саме: наявністю мотиву, плану (здуму програми), виконанням (реалізацією) і контролем.

О.М. Леонт'єв надає особливого значення в структурі навчальної діяльності одній з її ланок, а саме учбовим діям. Вчений стверджує, що

діяльність людини існує у вигляді дій або цілей, спрямованих на дії. Як стверджує вчений, сама ж діяльність здійснюється завдяки сукупності дій, які підпорядковані окремим цілям, тобто якщо мотив діяльності переходить на предмет (ціль) дії, тоді дія перетворюється у діяльність. Надалі автор стверджує, що дії можуть переходити в операції (операції – це способи дії, що відповідають конкретним умовам, в яких задається мета їх виконання). Свідомі цілеспрямовані дії у навчанні, повторюючись та включаючись у більш складні дії, поступово перестають свідомо контролюватися і перетворюються у мисленнєві способи виконання цих дій.

Подібної думки дотримуються й Дж. Міллер та К. Прибрам. Автори, в навчанні виділяють дії цілеутворення, програмування, планування, виконавчі дії, дії контролю, оцінки. За авторами, виконавчі дії можуть бути зовнішні (вербальні, невербальні, формалізовані, неформалізовані, предметні, допоміжні), а також внутрішні – цілеутворення, планування, програмування, дії оцінювання і контролю.

Інші вчені, з урахуванням предмету навчальної діяльності виділяють перетворюючі й дослідницькі дії, а також – мисленнєві, перцептивні, мнемічні, інтелектуальні (в залежності від того як актуалізується психічний розвиток суб'єкта навчання) – Д.Б. Ельконін, В.В. Давидов, А.К. Маркова, С.Л. Рубінштейна, О.В. Скрипченко.

Як пояснює С.Л. Рубінштейн, кожна з цих дій розпадається на окремі операції, а саме: мисленнєві дії здійснюються як система свідомо регульованих інтелектуальних операцій – порівняння, аналіз, синтез, абстрагування, узагальнення, класифікація тощо. Ці операції входять до складу таких дій, як перевірка, корекція, контроль. До складу перцептивних дій входять такі операції, як впізнавання, ідентифікація, а до мнемічних – запам'ятовування, узагальнення інформації, збереження, актуалізація тощо.

В педагогіці процес навчальної діяльності розглядають як здобуття людиною нових знань, вмінь і навичок або змінення старих. В навчальній

діяльності учбові дії розділяють на репродуктивні, продуктивні та проміжні. До продуктивних, відносять ті дії, які спрямовані на побудову нової діяльності, до репродуктивних – виконавчі дії (засвоєння і відтворення), а дії проміжної групи можуть мати як продуктивний так і репродуктивний характер в залежності від умов діяльності (дії контролю, оцінки).

Вчені стверджують, що діяльність учня направлена на засвоєння глибоких системних знань, які складають засоби цієї діяльності, та відпрацювання узагальнених засобів дій по адекватному і творчому застосуванню в різних ситуаціях й виділяють три основні характеристики навчальної діяльності, які відрізняють її від інших форм навчання: 1) вона спеціально направлена на оволодіння навчальним матеріалом і розв'язання навчальних задач; 2) в ній засвоюються загальні засоби дій та наукові поняття (в порівнянні з життєвими, засвоєними до школи); 3) загальні засоби дій упереджують розв'язання задачі (для порівняння, метод проб та помилок, коли немає попереднього загального засобу, програми дій).

Таким чином, педагогічні дослідження підводять до висновків, що навчальний предмет не просто містить систему знань, але й організовує пізнання дитини про теоретично істотні властивості і якості об'єктів, умов їх походження та перетворення. Суб'єктна активність учня (її спрямованість, характер прояву) задається способом організації пізнавальної діяльності як би ззовні. Основним джерелом становлення і розвитку пізнавальної активності є не сам учень, а організоване навчання.

В свою чергу, у психології значну роль у навчальній діяльності відводять психологічним компонентам: мотивації, діям контролю, самоконтролю, оцінки і самооцінки.

Вивчаючи психологічну структуру навчальної діяльності, С.С. Занюк виділяє таку ланку як мотивація, яка має динамічний та структурний (змістовий) аспект. Вчений пояснює так: динаміка навчальних мотивів від 1 до 8 класу виявляється у тому, що спочатку у школярів переважає інтерес до

зовнішньої сторони перебування в школі, потім виникає інтерес до перших результатів навчання. Зазнають змін і пізнавальні мотиви, зокрема, інтерес до окремих фактів переходить у інтерес до закономірностей, принципів.

На думку А.К. Маркової, основними мотивами, які спрямовують навчальну діяльність є: пізнавальні мотиви (широкі пізнавальні мотиви, що полягають в орієнтації школярів на оволодіння новими знаннями; навчально-пізнавальні, що полягають в орієнтації школярів на засвоєння способів добування знань); соціальні мотиви (широкі соціальні мотиви; вузькі соціальні, або позиційні мотиви, що полягають у прагненні зайняти певну позицію); мотиви самоосвіти.

Самоконтроль та самооцінка є невід'ємними компонентами навчальної діяльності й проходять такі етапи: контроль за виконанням дії здійснюється на основі механізму зворотного зв'язку, а у діях самоконтролю й самооцінки відбивається образ уявного результату дії, процес зіставлення цього образу дії з реальною дією та прийняття рішення про продовження, корекцію чи деактивацію дії.

Водночас, необхідно додати, що навчальна діяльність стає провідною у молодшому шкільному віці і набуває характерних особливостей. До основних компонентів навчальної діяльності можна віднести: дії і операції, за допомогою яких учні оволодівають змістом навчання; мотиви і форми спілкування учнів з учителем та між собою; результати навчання та його контроль і оцінка; змістовий аспект, в якому відбувається засвоєння знань, вмінь та навичок. виступає як прямий її результат, складається поступово в міру того, як школярі навчаються її здійснювати, виробляють перші навички вміння вчитися.

У підлітковому віці, навчальна діяльність залишається провідним видом діяльності, однак вона зазнає значних змін, через те, що відбувається подальша перебудова психічних процесів дитини, які характеризуються зростанням самостійності, цілеспрямованістю, бажанням до пізнання.



Особливість навчальної діяльності підлітка виявляється у підвищеному сприйнятті до навчання, бажанням оволодіти всіма видами навчальної діяльності, які роблять його дорослим у власних очах. Однак проблема полягає у тому, що свою готовність до навчання підліток не вміє реалізувати, оскільки ще не оволодів способами виконання нових форм навчальної діяльності.

Аналіз наукових джерел з проблеми навчальної діяльності, дозволяє стверджувати, що засвоєння знань, умінь і навичок в ході навчальної діяльності має низку особливостей. По-перше, зміст навчальної діяльності складають наукові поняття і закони, узагальнені способи розв'язання пізнавальних завдань; по друге – засвоєння такого змісту виступає як основна мета і головний результат діяльності (у інших видах діяльності засвоєння знань і умінь виступає як побічний результат); по-третє, в процесі навчальної діяльності відбуваються зміни в самому учневі як її суб'єкта, відбувається психічний розвиток дитини завдяки виникненню основного новоутворення, як теоретичне сприймання дійсності. Продуктом навчальної діяльності є ті зміни, які відбулися в ході її здійснення у самому суб'єктові.

Підсумовуючи вищезазначене, слід підкреслити, що свого становлення навчальна діяльність набуває лише тоді, коли в учнів домінуючими стають навчальні мотиви, проявляється самостійність у визначенні навчальної задачі, виборі раціональних прийомів та способів її розв'язування, самоконтроль та адекватна самооцінка.

#### *Психологічні механізми саморегуляції у навчальній діяльності.*

У психології та педагогіці існує думка, що успішне виконання навчальної діяльності можливе лише за наявності цілісної системи довільної саморегуляції, яка включає в себе здатність утримувати мету виконуваної діяльності, складати програму виконавчих дій, формувати модель значущих умов діяльності, вміти користуватися зворотним зв'язком і коригувати допущені помилки як в процесі самої діяльності, так і після її закінчення (К.

О. Абульханова-Славська, Б. Г. Ананьєв, І. Д. Бех, Л. С. Виготський, В. В. Давидов, Н. Ф. Добринін, Д. Б. Ельконін, А. З. Зак, К. Ц. Левін, Н. С. Лейтес, Б. Ф. Ломов, О. О. Конопкін, О. М. Леонтєв, В. Є. Мільман, Ю. О. Миславський, В. І. Моросанова, О. Ю. Осадько, О. К. Осницький, С. Л. Рубінштейн, Г. І. Щукіна, Н. Є. Щуркова та ін.).

Дослідники аналізуючи психологічні механізми і закономірності формування саморегуляції наголошують на її усвідомленості і визначають три компонента саморегуляції: 1) усвідомлення мотиву саморегуляції; 2) усвідомлення способу саморегуляції; 3) усвідомлення об'єкта саморегуляції. Перший компонент саморегуляції є відображенням в індивідуальній свідомості співвідношення мети саморегуляції і мотиву адаптації при певних умовах діяльності. Другий компонент – забезпечується уявленням в свідомості суб'єкта адаптації тих історично вироблених психічних засобів, на основі яких відбувається становлення загального способу саморегуляції і, які виступають в ролі об'єкта регуляції. Третій компонент саморегуляції – це наявність образу цілісного психофізіологічного стану і образу окремих його компонентів: біоенергетичного, соматично-вегетативного, психічного.

Досліджуючи проблему саморегуляції в навчанні А.К.Маркова приходять до висновку, що процес саморегуляції має декілька етапів, перший – мотиваційний, який передбачає визначення проблемної ситуації, постановку пізнавальної задачі (як результату обґрунтованої проблемної ситуації), другий – операційно-пізнавальний – процеси самоконтролю і самооцінки і третій – рефлексивно-оціночний.

А.В.Брушлінський, М.І.Воловикова визначають дві групи мотивів навчальної діяльності: внутрішні і зовнішні (або пізнавальні і неспецифічні). Автори зазначають, що зовнішня (неспецифічна) мотивація виникає в процесі досягнення цілей поставлених навчальних задач, які не пов'язані з пізнавальними інтересами суб'єкта (мотивація уникнення невдач). Внутрішня мотивація виникає внаслідок бажання суб'єкта до саморозвитку,

самовдосконалення. Різноманітні види мотивів виникають в залежності від того, на що спрямована навчальна діяльність. Мотиви знаходяться в ієрархічній залежності між собою, одні з них виступають як основні, інші – залежні, другорядні. Саме характер ієрархічної системи визначає активність навчальної діяльності дитини.

В цілому, навчальна діяльність учня полімотивована. Впродовж навчання домінуючими виступають то одні, то інші мотиви школяра. Мотиваційна сфера навчання визначається характером самої навчальної діяльності учня, розгорнутістю та сформованістю її структури, сформованістю її компонентів (задачі, дії, дії самоконтролю та самооцінки), навчальних мотивів тощо.

Інші вчені, поряд з мотиваційним компонентом саморегуляції в структурі навчальної діяльності виділяють операційний. На думку дослідників, саме цей компонент передбачає активну вольову участь і, реалізується через: планування, проектування, моделювання, прогнозування, орієнтування в нових видах навчальної діяльності; управління за діяльністю: постановка і розв'язання задач; побудова і розв'язання нестандартних, проблемних ситуацій. Пізнавальні дії виступають як операційні механізми навчальної діяльності.

За Н.Ф. Добриніним, Ю.О. Миславським, О.Ю. Осадько, Г.І. Щукіною, операційний компонент саморегуляції базується, насамперед, на предметній дії, яка включає образ ситуації, образ дії та моторний компонент. Образ ситуації і образ дії входять в модель предметної дії і є підґрунтям побудови способів розв'язання навчального завдання, що дозволяє встановити оптимальні умови і можливі результати дії до того, як вона буде фактично виконана. Водночас, образ ситуації й образ цілі слугують тією основою, на якій суб'єкт діяльності приймає рішення і складає програми виконання. Створення програми виконання реалізується шляхом здійснення цілої низки орієнтувально-оцінних, інтелектуальних операцій, а саме: оцінка умов

діяльності, з'ясування вимог завдання, зіставлення та розрізнення знайомих дій, оцінка виконаних дій, уявлення образу очікуваного результату.

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

Тобто, здатність приймати рішення, робити вибір залежить від регулюючого компоненту, а саме: розкриття критеріїв оцінки діяльності в бік їх узагальненості і суттєвої диференціації, можливість «переглянути» інші варіанти, лише б ці дії дозволили реалізувати вихідні плани і замисли. Тобто, особистість довільно конструює правила, припущення, ситуацію тощо, від яких залежить виконання діяльності, і «приміряє» їх на цю діяльність. Перегляд внутрішнього плану діяльності, образу результату дозволяють особистості детально аналізувати, усвідомлювати і контролювати виконувану діяльність, відображати себе як «я-контролер», робити аналіз і оцінку власних плануючих і контрольних дій.

Водночас, регулюючий компонент саморегуляції припускає одночасне здійснення контролю за ходом вирішення поставлених завдань з боку виконавця діяльності і самоконтролю за правильністю виконання необхідних операцій, точністю одержуваних відповідей. Контроль здійснюється за допомогою зовнішніх умов. Регулювання особистістю будь-якої діяльності проводиться шляхом саморегулювання своїх дій, роботи над помилками, співставлення з вимогами, повернення до аналізу виконуваних операцій, які викликають утруднення. За допомогою оціночно-результативної ланки

відбувається самооцінка особистістю досягнутих в процесі діяльності результатів, встановлення відповідності їх до поставлених задач.

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

У підсумку маємо, що регулюючий компонент відповідає за те, як відбувається діяльність від початку до кінця в кожному конкретному випадку. Психічні процеси – забезпечують регуляцію поведінки і діяльності, а вольова дія спонукає до її здійснення. Самоконтроль є однією із значущих ланок у регулятивному процесі, який виконує функцію контролю суб'єкта над своїми діями і сприяє виробленню емоційно-вольових якостей: визначення цінності даної діяльності; пошуку допоміжних стимулів для її виконання; спрямування волі на завершення (продовження) діяльності.

Панує думка, що ефективність навчання залежить від сформованості компонентів саморегуляції: мотиваційного, операційного, регулюючого. Однак, не можна стверджувати про перевагу одного з компонентів саморегуляції, оскільки співвідношення між ними носить не кількісний, а

якісний характер. У розгорнутому виді психологічні механізми саморегуляції розподілені по компонентах саморегуляції і включають основні підсистеми регуляції (мотиваційний, операційний і регулюючий). Для забезпечення виконання певних регулятивних функцій в навчанні міра активізації кожного конкретного елементу психологічного механізму саморегуляції різна.

Мотиваційний компонент саморегуляції в структурі навчальної діяльності пов'язаний з різноманітними по змісту і складу мотивами, які спрямовують навчання дитини на всіх етапах її розгортання – від мотиваційних чинників до співвідношення кінцевого результату і поставленої мети. Операційний компонент – відповідальний за підключення, обов'язкових для виконання дій, до розумової сфери особистості, перетворення заданих дій у внутрішні, поєднання виконуваної діяльності з мотивами і цінностями особистості. Регулюючий компонент – забезпечує контроль і корекцію діяльності, визначає здатність особистості до самоконтролю, самокорекції, самооцінки і рефлексії.

#### *Висновки.*

Саморегуляція діяльності – це співвіднесення суб'єктом зовнішніх умов і вимог діяльності із власними фізичними і психічними можливостями в ході виконання діяльності, яка попередньо запланована і підкорена певній меті. Саморегуляція діяльності включає в себе співставлення умов і мети діяльності, виявлення наявності в ситуації і досвіді суб'єкта засобів і способів перетворення діяльності, визначення їх достатності (чи недостатності) для досягнення мети, планування покрокового виконання, врахування і обробка інформації, яка свідчить про адекватність кожного етапу розв'язання діяльності її меті. Повнота використання суб'єктом цих моментів під час виконання діяльності передбачає усвідомлення, розуміння поставленої задачі в даній діяльності, з опорою на розкриття елементів поставленої задачі.

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

Навчальна діяльність спрямована на засвоєння теоретичних знань, які складають засоби цієї діяльності та набуття узагальнених способів дій для їх застосування в різних ситуаціях. Основними характеристиками навчальної діяльності є: 1) спеціальна направленість на оволодіння навчальним матеріалом і розв'язання навчальних задач; 2) засвоєння загальних способів дій та наукових понять (в порівнянні з життєвими, засвоєними до школи); 3) застосування узагальнених способів діяльності для розв'язання завдань у нових ситуаціях.

Засвоєння системи знань вимагає формування в учнів відповідних їй систем дій і операцій, оптимальної їх структури. Якщо ця структура збіднена (зводиться, наприклад, до запам'ятовування і відтворення словесних формулювань), то знання повноцінно не засвоюються і не впливають належним чином на розвиток учнів.

Результатом навчальної діяльності є ті зміни, які відбуваються у власній діяльності учня, у змісті навчальної діяльності відбито опанування узагальненими способами дій у сфері наукових понять. Систематичне здійснення навчальної діяльності сприяє інтенсивному розвитку у її суб'єктів теоретичного мислення, основними компонентами якого є абстракції, узагальнення, аналіз, планування і рефлексія. Водночас, навчальна діяльність повинна спонукатися адекватними мотивами, це мотиви, безпосередньо пов'язані з її змістом, тобто навчальні мотиви (оволодіння узагальненими способами дій), саморозвитку, самовдосконалення

Саморегуляція в структурі навчальної діяльності має такі складові: мотиваційний – (прийняття суб'єктом мети діяльності; модель значущих умов

діяльності); операційний – (програма виконавчих дій; система суб'єктивних критеріїв досягнення мети); регулюючий – (контроль і оцінка реальних результатів діяльності; прийняття рішення про корекцію системи саморегуляції).

Мотиваційний механізм саморегуляції складає різноманітні по змісту і складу мотиви, які спрямовують навчання. Операційний механізм – психічні процеси, когнітивні операції, які проявляються на основі функціонального механізму. Регулюючий – характеризує вміння особистості до самоконтролю, самокорекції, самооцінки і здатності до рефлексії. Складна взаємодія мотиваційного, операційного і регулюючого механізмів є підґрунтям становлення навчальної діяльності і розвитку особистості, яка формується в діяльності і в ній же реалізується.

### **Література.**

1. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирование личности / В.Г.Асеев – Москва : Мысль, 1966. – 158с.
2. Баєв Б.Ф. Внутрішнє мовлення і волюва регуляція діяльності / Б.Ф.Баєв // Психологія. Республіканський науково-методичний збірник. Випуск 3. – Київ, 1966. – С. 93–98.
3. Бех І.Д. Психологічна сутність учбової діяльності школярів : матеріали наук.-звіт. конференції [«Психолого-педагогічні умови підвищення результативності учіння школярів з психічними вадами»], – (Київ 26-27 квіт. 1995р). – К. : Ін-т дефектології АПН України, 1995. – С.12 – 21.
4. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И.Божович. – Москва : Просвещение, 1968. – 454 с.
5. Валлон А. Психическое развитие ребенка / Валлон А. – Москва : Просвещение, 1967. – 165с.
6. Вікова психологія / [укл. Костюк Г.С., Котирло В.К., Скрипченко О.В. та ін.]. – К. : Радянська школа, 1976. – 272 с.



7. Возрастные возможности усвоения знаний : [упоряд. Д.Б.Эльконин, В.В.Давыдова]. – М. : Просвещение, 1966. – 442с.

8. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования / Выготский Л.С. – Москва : Изд-во АПН РСФСР, 1956. – 518с.

9. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций / Выготский Л.С. – Москва : Изд-во АПН РСФСР, 1960. – 247с.

10. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе / Гуткина Н.И. – СПб: Питер, 2004. – 208с.

11. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения / Давыдов В.В. – Москва : Педагогика, 1996. – 128 с.

12. Конопкин О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности / Конопкин О.А. – Москва : Наука, 1980. – 256с.

13. Кочерга О. Психофізіологічні особливості діяльності першокласників / О.Кочерга // Початкова школа. – 2005. – № 3. – С. 5–9.

14. Лурия А.Р. Язык и сознание / Лурия А.Р.; [Под ред. Е.Д.Хомской]. – Ростов-на-Дону, 1998. – 416с.

15. Матюхина М.В. Мотивация учения младших школьников / Матюхина М.В. – Москва : Педагогика, 1984. – 144с.

16. Осадько О.Ю. Психологические особенности формирования системы саморегуляции деятельности у младших школьников: дис. ...кандидата психол. наук: 19.00.07 / Осадько О.Ю. – К., 1988. – 239с.

17. Педагогика / [под ред. Ю.К.Бабанского]. – М., 1988. – 366с.

18. Репкина Г.В., Оценка уровня сформированности учебной деятельности / Г.В.Репкина, Е.В.Зайка. – Томск. : Пеленг, 1993. – 142с.

## **II. Особливості саморегуляції навчальної діяльності у молодшому шкільному віці.**

У нормі психічний розвиток має складну організацію. Дитина, що розвивається, весь час знаходиться в процесі змін не лише кількісних, але і

якісних. При цьому в самому розвитку спостерігаються періоди прискорення і уповільнення, а у разі утруднень – повернення до попередніх форм активності. У нормі, міжфункціональні зв'язки складаються в процесі гетерохронії, одному з механізмів виникнення нових координацій. Тобто, кожен новий етап психічного розвитку є результатом складних міжфункціональних перебудовань. Функції, що раніше відставали, на новому етапі виявляють тенденцію до швидкого розвитку. В результаті гетерохронії між окремими функціями виникають різні за своїм характером зв'язки (тимчасові або постійні). В результаті міжфункціональних перебудовань психічний процес набуває нових якостей і властивостей. При патології, спостерігаються диспропорції, виникають різні типи асинхронії розвитку.

## **2.1. Основні характеристики пізнавальних процесів, як функціональних механізмів саморегуляції.**

*Пізнавальний процес* – психічний процес, за допомогою якого людина пізнає світ.

*Пізнавальна діяльність* – це процес відображення в мозку людини предметів та явищ дійсності. Вона складається із серії пізнавальних психічних процесів: відчуття, сприймання, уваги, пам'яті, уяви, мислення і мовлення. Відображення реальності в людській свідомості може відбуватися на рівні чуттєвого та абстрактного пізнання.

Чуттєве пізнання характеризується тим, що предмети і явища об'єктивного світу безпосередньо діють на органи чуття людини – її зір, слух, нюх, тактильні та інші аналізатори і відображаються у мозку. До цієї форми пізнання дійсності належать пізнавальні психічні процеси відчуття та сприймання.

Вищою формою пізнання людиною є абстрактне пізнання, що відбувається за участю процесів мислення та уяви. У розвиненому вигляді ці пізнавальні процеси властиві тільки людині, яка має свідомість і виявляє

психічну активність у діяльності. Істотною особливістю мислення та уяви є опосередкований характер відображення ними дійсності, зумовлений використанням раніше здобутих знань, досвіду, міркуваннями, побудовою гіпотез тощо. Об'єктом пізнання у процесах мислення та уяви є внутрішні, безпосередньо не дані у відчуттях об'єкти, закономірності явищ та процесів.

Важливу роль у пізнавальній діяльності людини відіграє пам'ять, яка своєрідно відображає, фіксує й відтворює те, що відбивається у свідомості у процесі пізнання.

Важливою характеристикою пізнавальної діяльності є емоційні та вольові процеси, які спонукають особистість до активних дій, вольових актів.

Пізнання предметів та явищ об'єктивної дійсності, психічного життя людини здійснюється всіма пізнавальними процесами. Підґрунтям розумового пізнання світу, яким би складним воно не було, є чуттєве пізнання. Разом з тим сприймання, запам'ятовування, відтворення та інші процеси неможливі без розумової діяльності, переживань та вольових прагнень. Але кожний з цих процесів має певні закономірності й постає у психічній діяльності або як провідний, або як допоміжний.

*Відчуття* – психічний процес відображення окремих властивостей предметів і явищ навколишнього світу, а також внутрішніх станів організму при безпосередньому впливі подразників на відповідні аналізаторні системи. Згідно гіпотезі О. М. Леонть'єва, відчуття «є генетично не що інше, як подразнення по відношенню до такого роду впливу середовища, що співвідносить організм до інших впливів, тобто орієнтує організм в середовищі, виконуючи сигнальну функцію». Для виникнення відчуття недостатньо, щоб організм піддавався відповідному впливу матеріального подразника, ще необхідна деяка робота самого організму. Оптимізація процесу відчуття здійснюється за рахунок перцептивного регулювання. Органи відчуттів тісно пов'язані з органами руху, що виконують не тільки

пристосувальні, виконавчі функції, але і безпосередньо беруть участь в процесах одержання інформації.

Корекція чуттєвого образу відбувається за допомогою *перцептивних дій*, у яких образ об'єкту зіставляється з реально-практичними особливостями цього об'єкту. До ефektorних компонентів цих дій відносять рухи руки, що обмацує предмет, рухи ока, що відслідковують видимий контур, рухи гортані, що відтворюють почутий звук тощо. В усіх цих випадках створюється копія, порівнювана з оригіналом, і сигнали розгалуження, надходячи в нервову систему, можуть виконати коригуючу функцію по відношенню до образу, а отже й до практичних дій. Таким чином, *перцептивна дія* являє собою своєрідну саморегулюючу модель, що керує механізмом зворотного зв'язку і підстроюється до особливостей досліджуваного об'єкту.

*Сприймання* – це психічний процес відображення людиною предметів і явищ у цілому, в сукупності всіх якостей і властивостей при безпосередньому їхньому впливі на органи чуттів. Процес сприймання відбувається у взаємозв'язку з іншими психічними процесами особистості: мисленням (ми усвідомлюємо об'єкт сприймання), мовою (називаємо його словом), почуттями (виявляємо своє ставлення до нього), волею (свідомим зусиллям організуємо перцептивну діяльність).

*Сприймання розрізняють за:* сенсорними особливостями (зоріві, слухові, нюхові, дотикові, смакові, кінетичні, больові); ставленням до психічного життя (інтелектуальні, емоційні, естетичні); складністю сприймання (сприймання простору, руху, часу).

Сприймання за змістом – це сприймання предметів і явищ у просторі, русі, часі.

Для правильного сприймання, окрім активності і використання зворотного зв'язку, обов'язковим є також виконання наступних умов: підтримання певного мінімуму інформації, що надходить в мозок із

зовнішнього та внутрішнього середовища (значення цієї умови переконливо демонструється в дослідженнях, зв'язаних з сенсорною і перцептивною депривацією), і збереження звичної структуризації цієї інформації.

Життєва практика змушує людину перейти від мимовільного сприймання до довільного (цілеспрямованої діяльності спостереження). На цій стадії сприймання вже перетворюється в специфічну «теоретичну діяльність». Теоретична діяльність спостереження включає аналіз і синтез, осмислення і тлумачення сприйнятого. Таким чином, зв'язане первинно в якості компоненту або умови з будь-якою практичною діяльністю, сприймання, нарешті, з форми спостереження переходить в більш-менш складну діяльність мислення, в системі якої воно набуває нових специфічних рис.

*Головні властивості сприймання* – предметність, цілісність, константність, узагальненість.

*Константність* – відносна незалежність образу від умов сприймання, що виявляється в його незмінності: форма, колір, розмір та інші ознаки предметів і явищ сприймаються нами як постійні, незважаючи на те, що сигнали, що надходять від цих предметів в органи відчуттів, безперервно змінюються.

*Предметність* пов'язана не тільки з виділенням предмета на тлі, але і з функціональною специфікою сприйнятого, адже кожний предмет має не тільки певні обриси форми, але й специфічне призначення у світі людини. *Цілісність* сприймання виявляється у незалежності цілісного образу від якості елементів. Ще однією важливою характеристикою образу сприймання є його *узагальненість* – віднесеність кожного образу до деякого класу об'єктів, які мають назву. З розширенням досвіду сприймання, образ, зберігаючи свою індивідуальність і віднесеність до конкретного предмету, відноситься до найбільшої сукупності предметів певної категорії, тобто класифікується. Саме *класифікація* забезпечує надійність правильного

розпізнавання об'єкту незалежно від його індивідуальних особливостей, які не виводять об'єкт за межі класу. Значення узагальненості розпізнавання виявляється, наприклад, в спроможності людини вільно читати текст незалежно від шрифту або почерку, яким він написаний.

Слід відзначити, що узагальненість сприймання дозволяє не тільки класифікувати і розпізнавати предмети та явища, але і передбачувати ті властивості, які безпосередньо не сприймаються (якщо об'єкт за окремими своїми властивостями віднесений до даного класу, то можна очікувати, що він володіє і іншими властивостями, характерними для цього класу).

*Пам'ять* – процеси запам'ятовування, зберігання, відтворення і забування індивідом свого досвіду. Це характеристика пізнавальної функції психіки, складова пізнавальної діяльності індивіда.

*Види пам'яті.*

В залежності від того, що запам'ятовується і відтворюється, розрізняють за змістом чотири види пам'яті: *образну, словесно-логічну, рухову та емоційну.*

*Образна* – виявляється в запам'ятовуванні образів, уявлень конкретних предметів, явищ, їх властивостей, наочно даних зв'язків і відносин між ними. Залежно від того, якими аналізаторами сприймаються об'єкти при їх запам'ятовуванні, образна пам'ять буває *зоровою, слуховою, тактильною, нюховою тощо.*

*Словесно-логічна* – це думки, поняття, судження, умовиводи, які відображають предмети і явища в їх істотних зв'язках і відносинах, у загальних властивостях. Думки не існують без мови, тому така пам'ять і називається словесно-логічною. Словесно-логічна пам'ять – специфічно людська пам'ять, на відміну від образної, рухової та емоційної, яка є і у тварин.

*Рухова* – виявляється в запам'ятовуванні та відтворенні людиною своїх рухів.

*Емоційна* – виявляється в запам'ятовуванні людиною своїх емоцій та почуттів. Запам'ятовуються не стільки самі емоції, скільки предмети та явища, що їх викликають.

За тривалістю розрізняють такі види пам'яті: *короткочасна, довгочасна, оперативна*.

*Короткочасна* – характеризується швидким запам'ятовуванням матеріалу, його відтворенням і нетривалим зберіганням.

*Довготривала* – виявляється в процесі набування й закріплення знань, умінь і навичок, розрахованих на тривале зберігання та наступне використання в діяльності людини.

*Оперативна* – забезпечує запам'ятовування і відтворення оперативної інформації, потрібної для використання в поточній діяльності.

За способом запам'ятовування пам'ять буває: *мимовільна та довільна*.

*Мимовільна* – пам'ять, коли ми щось запам'ятовуємо та відтворюємо, не ставлячи перед собою спеціальної мети щось запам'ятати або відтворити.

*Довільна* – пам'ять, коли ставимо собі за мету щось запам'ятати або пригадати.

Характеристиками продуктивності процесів пам'яті є обсяг матеріалу, що може запам'ятати людина за деякий проміжок часу, швидкість і точність запам'ятовування матеріалу, тривалість збереження матеріалу в пам'яті і готовність до його відтворення. Ці характеристики певною мірою залежать від особливостей розвитку вищої нервової системи.

Вичерпні знання про внутрішні, невідчутні властивості та ознаки предметів дійсності, безпосередньо не відображеної у відчуттях і сприйманні сутності, людина одержує за допомогою *мислення* – вищої, абстрактної форми пізнання об'єктивної реальності.

Порівняно з відчуттями і сприйманням це значно повніший образ світу, який визначає ступінь проникнення індивіда в сутність явищ дійсності, з'ясування їх неявних властивостей. У своїх розвинених формах це

раціональна пізнавальна діяльність, шляхом якої людина здобуває нові, абстраговані від чуттєвих даних, знання; будує узагальнений образ світу; створює власну філософію; зрештою, здійснює акти творчості.

Значення мислення в житті людини полягає в тому, що воно дає можливість наукового пізнання світу, передбачення і прогнозування розвитку подій, практичного опанування закономірностями дійсності, постановки їх на службу своїм потребам і інтересам.

*Функції мислення* – розкриття внутрішньої, безпосередньо не даної у відчуттях та сприйманнях, сутності об'єктів та явищ дійсності.

Перехід від фактів існування предметів, які нам даються в результаті відчуттів та сприймань, до розкриття їхньої суті, узагальнювальних висновків відбувається за допомогою ряду розумових дій.

*Розумові дії* – це дії з предметами, відображеними в образах, уявленнях і поняттях про них. В розумових діях виокремлюють їх головні складові елементи або процеси – *розумові операції*, до яких відносять порівняння, аналіз, синтез, абстрагування, узагальнення, класифікація, систематизація. *Порівняння* – за його допомогою пізнаються схожі та відмінні ознаки і властивості об'єктів. *Аналіз* – являє собою мислене розчленування предметів свідомості, виокремлення в них їх частин, сторін, аспектів, елементів, ознак і властивостей. Аналіз потрібний для розуміння сутності предмета, але сам його не забезпечує. Розуміння потребує не лише аналізу, але й синтезу. *Синтез* – це об'єднання окремих частин, сторін, аспектів, елементів, ознак і властивостей об'єктів у єдине, якісно нове ціле.

Аналіз і синтез – це головні мислительні операції, які в єдності забезпечують повне та глибоке пізнання дійсності.

Розумовий аналіз переходить в *абстрагування* – тобто уявне відокремлення одних ознак і властивостей предметів від інших їхніх рис і від самих предметів, яким вони властиві. Слово «абстрагувати» походить від



латинського «abstragete» – відволікати, відтягати. Наприклад: виокремлення такої властивості як «рух», «дерев'яний» тощо.

Абстрагування готує підґрунтя для глибокого *узагальнення*. Операція узагальнення виявляється в мисленнєвому об'єднанні предметів, явищ у групи за істотними ознаками, виокремленими в процесі абстрагування. Узагальнення виокремлених властивостей предметів та явищ дає можливість групувати об'єкти за видовими, родовими й іншими ознаками. Така операція називається *класифікацією*. Класифікація здійснюється з метою розмежування та наступного об'єднання предметів на основі їх спільних істотних ознак. Вона сприяє впорядкуванню знань і глибшому розумінню їх смислової структури.

Упорядкування знань на підставі гранично широких спільних ознак груп об'єктів називається *систематизацією*. Систематизація забезпечує розмежування та подальше об'єднання не окремих предметів, як це має місце в класифікації, а їх груп і класів.

Загальним механізмом операційної діяльності мислення є аналітично-синтетична робота великих півкуль головного мозку.

Результати процесу мислення існують у формі суджень, міркувань, умовиводів і понять.

#### *Види мислення*

Предметом мислення людини є пізнавальні завдання, які мають різне змістовне підґрунтя і зумовлюють різне співвідношення предметно-дійових, перцептивно-образних та поняттєвих компонентів у їх розв'язанні. Залежно від цього розрізняють три головних види мислення: *наочно-дійове, наочно-образне і абстрактне*.

*Наочно-дійове* – характеризується тим, що в ньому розв'язання завдання безпосередньо включається в саму діяльність.

*Наочно-образне* – характеризується тим, що завдання за своїм змістом є образним матеріалом, застосовуючи який людина аналізує, порівнює чи узагальнює істотні аспекти в предметах та явищах.

*Абстрактне або словесно-логічне мислення* – відбувається в словесній формі за допомогою понять, які не мають безпосереднього чуттєвого підґрунтя, властивого сприйманню та уявленню.

*Уява* – це процес створення людиною на основі досвіду образів предметів, яких вона ніколи не сприймала, своєрідна форма відображення людиною дійсності, в якій виявляється активний випереджальний характер пізнання нею світу.

*Функція уяви* – створення образів нових об'єктів, випереджальне відображення реальності. Уяву поділяють на *мимовільну* та *довільну*.

*Мимовільна уява* – створення нових образів не спрямовується спеціальною метою уявити певні предмети або події.

*Довільна уява* – процес уяви спрямовується спеціальною метою на створення образу певного об'єкта, можливих ситуацій, на те, щоб уявити або передбачити сценарій розвитку подій.

Головними характеристиками уяви виступають: продуктивність; осмисленість; оригінальність.

*Увага* – це особлива форма психічної діяльності, яка виявляється у спрямованості і зосередженості свідомості на вагомих для особистості предметах, явищах навколишньої дійсності або власних переживаннях.

*Функція уваги* – зосередження свідомості на предметі діяльності.

Важливою закономірністю уваги є її *вибірковість*, яка виявляється в тому, що людина, зосереджуючись на одному, не помічає іншого. Це пояснюється більш вираженою гальмівною дією вагомих для особистості предметів і переживань щодо менш значущих, які в цей час на неї діють.

Увагу зумовлюють не лише зовнішні подразники, а й здатність людини довільно спрямовувати її на ті чи інші об'єкти. Цю здатність називають *уважністю*.

Недостатній розвиток уважності виявляється в розосередженості та відволіканні, нездатності без зовнішніх спонук спрямовувати й підтримувати свою увагу.

За регуляцією розрізняють *мимовільну, довільну та післядовільну уваги*.

*Мимовільна увага* – виникає спонтанно, без зусиль свідомості, під впливом найрізноманітніших подразників, які впливають на той чи інший аналізатор організму.

*Довільна увага* – це свідомо спрямоване зосередження особистості на предметах і явищах навколишньої дійсності, на внутрішній психічній діяльності. Довільна увага своїм головним компонентом має волю. Головним збуджувачем довільної уваги є усвідомлювані потреби та обов'язки, інтереси людини, мета та засоби діяльності.

*Післядовільна увага* – виникає в результаті свідомого зосередження на предметах та явищах у процесі довільної уваги; долаючи труднощі під час довільного зосередження, людина звикає до них, сама діяльність зумовлює появу певного інтересу, а часом і захоплює її виконавця, і увага набуває рис мимовільного зосередження.

Для збереження сталості уваги необхідною є зовнішня і внутрішня активність особистості, потрібна постановка нових та нових задач. Враховувати цю особливість важливо при вивченні нового матеріалу. Так, для повного засвоєння нового матеріалу, необхідно декілька разів прочитати нову інформацію. Щоб уникнути виникаючих при цьому, коливань уваги, необхідно перед кожним наступним читанням ставити нові завдання, наприклад: «Перший раз читаю для загального ознайомлення, наступного разу читатиму, щоб засвоїти логіку доведень, далі намагаюсь зрозуміти, як цей матеріал пов'язаний з попереднім» тощо. Сталість уваги тісно пов'язана

з переключенням. Здатність до переключення виявляється в швидкому переході від однієї діяльності до іншої, в переносі уваги з одного об'єкта на інший. Успішність переключення залежить від особливостей попередньої і наступної діяльності. Успішність знижується при переході від легкої до більш складної роботи, а також від відношення людини до попередньої і наступної діяльності. Також від інтенсивності і концентрованості уваги людини до попередньої діяльності. При глибокій концентрованості переключення відбувається з більшими зусиллями.

Водночас, аналізуючи саморегуляцію можна стверджувати, що такі ланки саморегуляції як складання програми дій на основі аналізу конкретних умов, вибір відповідних способів дій та послідовність їх виконання – це не лише розумовий, але і вольовий процес. Передбачення проміжних та кінцевих результатів діяльності залежить від вольової активності, яка спрямована на пошук найоптимальнішого шляху досягнення мети. Водночас, вольова дія передбачає розгляд перешкод, з якими зіткнулася особистість і які зуміла подолати в процесі досягнення мети. Труднощі, які виникають в процесі діяльності і їх подолання є обов'язковими ознаками вольового акту (рішення, яке припиняє активність/пасивність людини під впливом певних мотивів). Вольове зусилля проявляється як реакція на перешкоду. Безпосереднім поштовхом для вольового зусилля є усвідомлення перешкоди – розуміння ситуації, усвідомлення мети і засобів її досягнення.

На основі потреб формуються *мотиви* (усвідомлені спонукання людини до діяльності або поведінки). Мотиви тісно пов'язані з потребами і навпаки. Їх зв'язок виявляється в тому, що потреби реалізуються в поведінці і діяльності. Мотивами можуть виступати і потреби, і інтереси, і прагнення, і бажання, і почуття, і думки. Сукупність мотивів поведінки і діяльності розглядається як *мотиваційна сфера особистості*. У цілому ця сфера є динамічною й змінюється в залежності від багатьох обставин. Проте, ядром

мотиваційної сфери виступають відносно стійкі й домінуючі мотиви (саме в них першочергово виявляється спрямованість особистості).

## **2.2. Особливості розвитку пізнавальних процесів у молодшому шкільному віці.**

Особливості *сприймання*: функціонує на рівні впізнавання та називання кольору і форми; значно вдосконалюється спостереження як цілеспрямоване сприймання з виділенням значної кількості деталей. Цьому сприяє написання учнями творів-описів, творів за картинкою; формується спостережливість як риса особистості (Г. О. Люблінська, О. І. Ігнат'єва).

*Увага* молодшого школяра ще значною мірою мимовільна, але все більшого значення набуває довільна. Учень може зосереджуватись на тому, що говорить вчитель, показує у підручнику, на дошці. Водночас, стійкість довільної уваги незначна, і тому вчитель повинен спиратись на мимовільну увагу учня, використовуючи значну кількість наочності (П. Я. Гальперін, І. В. Страхов, Л. І. Божович).

*Мислення*. При вступі до школи дитина володіє наочно-образним та наочно-дійовим мисленням. Тому найкраще виділяє зовнішні ознаки, які лежать в основі її умовиводів та узагальнень.

Протягом початкового періоду навчання у дитини активно формується теоретичне мислення, що відокремлюється від сприймання і спирається на розвиток рефлексивних механізмів психіки. Останніми експериментальними дослідженнями показано, що в розвитку мислення молодших школярів існують невикористані резерви, які полягають у тому, що спеціально побудоване навчання (його називають розвивальним) забезпечує ефективне здійснення учнями переходів не тільки від конкретного до абстрактного, а й від абстрактного до конкретного (В. В. Давидов, С. Д. Максименко та ін.).

Відповідно до описаної вище кардинальної лінії розвитку мислення молодшого школяра цей психічний процес зазнає глибоких змін, які

стосуються операцій, видів та форм мислення. Зростає роль понятійних і абстрактних компонентів мислення порівняно з його образними і конкретними складовими. Проте практична дія та образ залишаються важливими опорами мислення молодшого школяра, особливо при розв'язанні складних для нього задач. Наприклад, якщо не вдається усно розв'язати математичну задачу, дитина переходить до виготовлення схеми, малюнку до неї.

*Операції мислення* стають дедалі більш узагальненими, ситуативно-незалежними. Якщо дошкільнику буває важко без наочного зображення класифікувати предмети, чи виділити їх властивості, то молодшому школяреві вже під силу здійснювати ці дії за описом, коли задача подається у мовній формі. Учні можуть аналізувати значний за обсягом матеріал, враховуючи різні його компоненти. Діти поступово прагнуть розглянути пізнаваний предмет у цілому, охоплюючи всі його частини, хоч і не вміють ще встановлювати взаємозв'язків між ними.

*Аналіз* відбувається у певному порядку, а не хаотично, що свідчить про його систематичність. Наприклад, вирізняючи частини тіла собаки, дитина робить це послідовно. Спочатку учень називає цілі блоки, а потім деталізує їх (наприклад: у собаки голова, тулуб, лапи, хвіст. На голові собаки пара очей, вух, ніс тощо).

*Синтез* у молодших школярів виявляється у здатності виконувати такі завдання, як визначення предмету за його ознаками, встановлення зв'язків між цілим і його частиною. Однак, у цьому віці дитина ще утруднюється встановити зв'язки між всіма даними задачі, деякі з них не знаходять місця у міркуваннях дитини. Вона охоплює аналізом частину умов задачі, упускаючи в них суттєві моменти.

На основі процесів аналізу і синтезу в молодших школярів формуються складніші мисленнєві дії: *класифікації, порівняння, узагальнення, абстрагування, конкретизації*. Учні класифікують предмети за кількома

спільними ознаками. Геометричні тіла вміють згрупувати за формою, розміром, кольором: кубики червоні маленькі, кубики червоні великі, кулі сині маленькі, кулі червоні великі тощо. У молодших школярів виникає здатність при класифікації орієнтуватись на внутрішні спільні ознаки, а не тільки на зовнішні. Так, вони вміють утворювати групи слів за ознакою їх приналежності до частин мови: дієслова, іменники тощо.

При узагальненні молодші школярі все більшою мірою орієнтуються на суттєві спільні ознаки. Так, вони об'єднують в одну групу задачі з різними конкретними умовами: додавання яблук, ящиків, олівців тощо. Під впливом вимог навчальної діяльності поступово вдосконалюються і способи узагальнення, від переважно наочно-мовних діти переходять до уявно-мовних, а згодом і до понятійно-мовних способів. Відповідно змінюються й результати узагальнення.

Особливо добре вдаються учням завдання на порівняння предметів, набагато гірше на порівняння абстрактного матеріалу (слів, явищ). У цілому навчання молодших школярів умінню порівнювати підносить їхню аналітико-синтетичну діяльність на вищий рівень.

Абстрагування дозволяє дітям відокремлювати властивості від його носія – конкретного предмета. На основі здатності до абстрагування учні засвоюють перші наукові поняття. Так, учні усвідомлюють, що іменниками слід називати слова на позначення предметів, а дієсловами – дій та станів.

Розвивається і зворотна до абстрагування операція – конкретизація. Вона виявляється у завданнях, які вимагають наведення прикладів до певного загального твердження за схемою.

*Пам'ять* молодших школярів поряд із мисленням відіграє важливу роль у засвоєнні навчального матеріалу, оволодінні новим соціальним досвідом: знаннями, уміннями, навичками. Відбувається зміна співвідношення між різними видами пам'яті порівняно з дошкільним віком. Зростає значення довільної й словесно-логічної пам'яті. Значний обсяг

навчального матеріалу, який чимдалі зростає, зумовлює розширення використання довільного запам'ятовування. При цьому діти починають оволодівати прийомами запам'ятовування: використовують асоціативні зв'язки, план, опорні схеми, малюнки, повторення тощо. Спочатку вчитель знайомить їх з цими прийомами, разом з дітьми складає план, опорну схему. Обов'язковість і систематичність навчального процесу ставить перед учнем завдання довільно відтворювати матеріал.

#### *Висновок.*

Пізнавальні психічні процеси молодшого школяра відзначаються зростанням довільності та регульованості. Протягом початкового періоду навчання у дитини активно формується теоретичне мислення, внутрішній план дій та рефлексія, зростає значення довільної й словесно-логічної пам'яті, розвиваються різні сторони мовлення (говоріння і слухання) та його види (монологічне, писемне, внутрішнє), уява молодшого школяра розвивається у напрямку зростання її керованості, реалістичності, втілюваності.

### **2.3. Особливості саморегуляції молодших школярів в навчальній діяльності.**

Шкільний період, який захоплює дитячий, підлітковий й юнацький вік, має принципове значення для соціального дозрівання особистості. В цей період, провідною діяльністю для дитини стає навчальна. Із цим етапом онтогенезу зв'язані й найбільш характерні моменти у формуванні саморегуляції, самоконтролю.

Молодший шкільний вік є перехідним віком, який характеризується глибокими потенційними можливостями психофізичного розвитку дитини. У цьому віці інтенсивного розвитку і якісного перетворення набувають пізнавальні процеси, які характеризуються опосередкованістю,



усвідомленістю, довільністю. Дитина поступово опановує власні психічні процеси, навчається управляти увагою, пам'яттю, мисленням.

Спостерігається більша, чим у дошкільнят, рівновага процесів збудження і гальмування, що створює сприятливі передумови для навчальної діяльності, яка вимагає від дитини не тільки розумового напруження, але й сформованості мотиваційної, емоційно-вольової сфер, розвитку самоконтролю та самооцінки.

Формування саморегуляції навчальній діяльності розпочинається з розвитку самоконтролю, що підкоряється певним закономірностям. На початку навчання в школі оволодіння самоконтролем виступає для дітей як самостійна форма діяльності, зовнішня стосовно основного завдання. І тільки поступово, завдяки багаторазовим і постійним вправам у її здійсненні, самоконтроль перетворюється в необхідний елемент навчальної діяльності, включений у процес її виконання. До кінця початкового навчання самоконтроль молодших школярів розпочинає усвідомлено вплітатися в складові навчальної діяльності. На цьому віковому етапі, у школярів проявляється тенденція не тільки піддавати самоконтролю результати навчальної діяльності, але й перевіряти свої дії під час процесу її виконання.

Основою формування самоконтролю виступає зразок (наочна основа), за яким учень навчається здійснювати самоконтроль. На початку навчання, діти мають більшу потребу в наочній основі, у виконанні дій за відповідним зразком, з яким співвідноситься виконувана навчальна діяльність, й у спонуканні до здійснення самоконтролю. До кінця молодшого шкільного віку з'являється рефлексія і тим самим створюються нові можливості для формування самооцінки власних досягнень і особистих якостей. Самооцінка стає адекватнішою і диференційованою.

Для молодших підлітків, обов'язковою умовою формування самоконтролю є вміння здійснювати процес співвіднесення виконаних дій зі

зразком. Проте, разом з тим у дітей середнього шкільного віку в з'являється й ряд нових ознак у сфері самоконтролю:

- спостерігається розвиток самоконтролю за власною навчальною діяльністю, усвідомлення самоконтролю, як фактора, який впливає на підвищення якості навчальної діяльності;

- відбувається скорочення дій самоконтролю на практичній основі, самоконтроль перетворюється в узагальнену й скорочену розумову дію, а розумові операції, необхідні для його здійснення, починають виступати в узагальненій формі. Це відбувається через те, що в процесі навчальної діяльності учень зустрічається з певними труднощами, які починає долати для правильного виконання завдання;

- розвивається плануючий і операційний самоконтроль, коли діти, поряд із самоконтролем за проміжними й кінцевими результатами діяльності, повертаються до попереднього зразка, що дозволяє усвідомити мету майбутньої діяльності, намітити план дій, здійснити корекцію запланованих результатів.

Водночас, формування самоконтролю сприяє формуванню власної особистості засобами самовиховання.

У дітей старшого шкільного віку помітно підсилюється роль довільного самоконтролю в навчальній діяльності. Навички самоконтролю допомагають учням обґрунтовувати свої судження, підкоряти розумову діяльність конкретному завданню, усвідомлювати сам хід розумових процесів, виконувати аналіз й оцінку. Характерними, для цього вікового етапу є вміння контролювати не тільки поточні і кінцеві результати, але й вміння прогностичного самоконтролю. Більш адекватною стає самооцінка власних сильних і слабких сторін, достоїнств і недоліків.

Розглянемо детальніше особливості саморегуляції у дітей молодшого шкільного віку, а саме її ланок, які є необхідними у навчальній діяльності молодшого школяра.

У молодшому шкільному віці у дітей формуються два головних психологічних новоутворень – довільність психічних процесів і внутрішній план дій. Формується довільна увага (розв'язуючи навчальну задачу, дитина вимушена спрямовувати і концентрувати увагу на конкретному об'єкті, навіть, якщо це їй не цікаво), довільне запам'ятовування і відтворення (завдяки чому дитина може використовувати матеріал вибірково, встановлювати змістові зв'язки), мислення, виникає здатність діяти організовано у відповідності з поставленими задачами, відбувається регуляція власної поведінки, психічних процесів. Довільність психічних функцій і внутрішнього плану дій, виявлення здатності дитини до самоорганізації власної діяльності виникає в результаті формування саморегуляції в ході довільної діяльності.

Таким чином, здатність дитини до саморегуляції відіграє важливу роль в організації складних форм довільної діяльності молодшого школяра, до якої в першу чергу відноситься навчальна.

Як зазначає О.К.Осницький саморегуляція в навчальній діяльності, має структуру, аналогічну саморегуляції всіх інших видів діяльності: усвідомлення мети діяльності, модель значущих умов, програма дій, оцінка результатів та корекція. На цій підставі автор будує розгорнуту структуру саморегуляції навчальної діяльності, де учень: усвідомлює і сприймає мету навчальної діяльності і вимоги вчителя; обмірковує послідовність дій, оцінює умови досягнення мети, складає суб'єктивну модель навчальної діяльності; на основі цієї моделі складає програму дій, визначає засоби і способи її здійснення, виконує дії довільного самоконтролю; зіставляє самооцінку та оцінку вчителя, робить висновок про необхідність корекції; виконує роботу над помилками, визначає нові цілі діяльності.

Отже, насамперед, учень повинен усвідомити і прийняти мету навчальної діяльності, потім, відповідно до прийнятої мети, визначити послідовність дій і оцінити умови досягнення мети. Результатом цих дій є

суб'єктивна модель навчальної діяльності, на основі якої учень складає програму дій, засобів і способів її здійснення. Щоб оцінити результати своєї діяльності учень повинен мати дані про те, наскільки вона визнається успішною, тому він стежить за оцінкою і поясненнями, що йдуть з боку вчителя, зіставляючи при цьому дані самооцінки з даними вчителя і тими критеріями, які він висуває як вимоги до навчальних дій. Чим адекватніше оцінюються результати навчальної діяльності, тим точніші і правильніші навчальні дії. Оцінка результатів, як компонент саморегуляції, дозволяє прийняти рішення про те, чи потрібна корекція дій чи можна їх продовжувати в тому ж напрямку.

Сформованість специфічної навчальної мотивації є одним із головних компонентів процесу саморегуляції продуктивної навчальній діяльності учнів. У молодшому шкільному віці мотиваційним ядром навчання є такі мотиви: навчально-пізнавальні мотиви, соціальні мотиви, мотиви уникнення невдач. Якщо дитина в процесі навчання починає радіти тому, що вона щось дізналася, чогось навчилася, – значить, у неї розвивається мотивація, адекватна структурі навчальної діяльності. Однак, діти, які відстають у навчанні, – інтелектуально пасивні. Вони проявляють інтерес найчастіше до найбільш легких навчальних дисциплін. Важкі навчальні предмети рідко викликають пізнавальний інтерес. У дітей з високою успішністю яскраво виражена мотивація досягнення успіху – бажання добре, правильно виконати завдання, отримати потрібний результат. І хоча вона зазвичай поєднується з мотивом отримання високої оцінки своєї роботи, все ж орієнтує дитину на якість і результативність навчальних дій, незалежно від зовнішньої оцінки, тим самим сприяючи формуванню саморегуляції.

Навчальна мотивація стимулюється ієрархією мотивів, в якій домінуючими можуть бути або внутрішні мотиви, які пов'язані зі змістом цієї діяльності і її виконанням, або широкі соціальні мотиви, які пов'язані з потребою дитини зайняти певну позицію в системі суспільних відносин.

Динаміка мотивації навчання молодших школярів виявляється в тому, що спочатку у школярів превалює інтерес до зовнішнього боку перебування в школі (зовнішня мотивація), потім виникає інтерес до перших результатів навчальної праці (внутрішня мотивація). Ці внутрішні мотиви є виявом особистісного інтересу до нового, до навчально-пізнавальних завдань, переваги навчальної діяльності над ігровою.

Таким чином, мотиваційний компонент відображає бажання чи небажання дитини навчатися. Він дуже важливий, бо від нього залежить входження дитини в нову для неї діяльність, що відрізняється від ігрової своєю обов'язковістю, розумовим напруженням, необхідністю подолання труднощів тощо.

Іншим важливим компонентом саморегуляції навчальної діяльності є рефлексія (вміння суб'єкта мисленнєво визначати, аналізувати і співвідносити з предметною ситуацією власні способи діяльності), яка виступає в якості психічного новоутворення молодшого шкільного віку. Вона включає в себе співставлення умов і мети діяльності, з'ясування наявних в ситуації і досвіді суб'єкта засобів і способів перетворення об'єкта, визначення їх повноти для досягнення мети, мисленнєве вироблення поетапного планування, врахування і обробка отриманої інформації, яка свідчить про рівень адекватності кожного етапу розв'язання задачі відповідно до мети.

Однак, незважаючи на те, що такі важливі й складні системні утворення, як рефлексія, саморегуляція, довільність – мають лише початок свого становлення в цей період, їх розвиток важливий саме на цьому віковому етапі тому, що найчастіше навчальні утруднення в школі викликані саме недостатнім розвитком саморегуляції та рефлексії.

Ще одним важливим компонентом саморегуляції навчальної діяльності є самоконтроль. Самоконтроль, як одна з головних ланок саморегуляції, виступає обов'язковим елементом навчання і забезпечує взаємозв'язок результатів навчання з його цілями, впливаючи на активність учня в

навчальному процесі, свідомість його дій, досягнення позитивних навчальних результатів і вимагає цілеспрямованого поступового формування, починаючи з молодшого шкільного віку.

Особливе місце в структурі саморегуляції навчальної діяльності відводять діям контролю і оцінки. Їх специфічні функції спрямовані на саму діяльність, що фіксують відношення учня до себе як до суб'єкта діяльності. Поступовий перехід зовнішнього контролю у внутрішній, становлення адекватної оцінки є передумовами формування вищого рівня саморегуляції навчальної діяльності. Адже, завдяки самоконтролю, учень замінюючи склад операційних дій, виявляє їх взаємозв'язок з тими чи іншими особливостями умови задачі і властивостями отриманого результату. Водночас, оцінювання дозволяє визначити певний спосіб розв'язання даної навчальної задачі, зіставити отриманий результат з запланованим образом результату. Таким чином, оцінка передбачає визначення і співставлення отриманого результату з поставленою метою, дозволяє учневі з'ясувати чи правильно розв'язана навчальна задача, чи слід переходити до виконання корегуючих дій, чи необхідно вибудовувати нові варіанти розв'язання для досягнення поставленої мети.

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

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

## **2.4. Особливості саморегуляції навчальної діяльності у молодших школярів із ЗПР.**

В дослідженнях пов'язаних з вивченням проявів мінімальної мозкової дисфункції, які обумовлюють затримку психічного розвитку, відзначено, що явище церебрастенії, зниження працездатності, емоційна нестійкість відбивають порушення рівня вегетативно-тонічної регуляції. Вторинні порушення проявляються в недорозвиненні окремих психічних функцій і в незрілості довільних форм поведінки. Поєднання регуляторних і часткових порушень формує загальну затримку психічного розвитку, яка проявляється в недорозвитку довільної діяльності, несформованості саморегуляції за нею.

У зв'язку з послабленням контрольних функцій кори страждає уся система довільної регуляції психічної діяльності і поведінки, і це позначається не лише на стані довільної регуляції, але і на протіканні когнітивних процесів.

Вчені відзначають інфантильні риси особистості молодших школярів із ЗПР, що проявляються в переважанні ігрових інтересів над навчальними, недостатнє цілепокладання, підвищену навіюваність і уникнення відповідальності, неадекватну самооцінку, невміння поводитися відповідно до вимог ситуації. Водночас, дослідники наголошують на тому, що оволодіння вміннями контролювати і регулювати власну діяльність на кожному етапі є найважливішим засобом корекції недоліків в інтелектуальному розвитку дітей із ЗПР та сприяє тому, що діяльність дитини стає більше усвідомленою, цілеспрямованою, самостійною.

Як зазначають автори, у дітей із ЗПР на час вступу до школи недостатньо сформованою є *мотиваційна сфера*. Дитина залишається в колі дошкільних інтересів, переважають ігрові форми поведінки, нестійкість та вибірковість проявів шкільних інтересів. Мотиваційна сфера першокласників із ЗПР характеризується бідністю змістовної сторони, обмеженістю побутовою тематикою, ситуативністю.

Психологи наголошують, що у молодшому шкільному віці спостерігається процес «демотивації» навчальної діяльності. У дітей із ЗПР з'являється комплекс неповноцінності по відношенню до навчання, який виключає позитивну мотивацію навчання, викликає неприязнь до предмета, до школи, до вчителя. Це обумовлюється тим, що для значної частини школярів із ЗПР рівень вимог, що пред'являється школою, виявляється недосяжним як внаслідок індивідуальних особливостей, так і зважаючи на слабку сформованість навчальної мотивації: виконуючи завдання діти зазвичай керуються близькими мотивами, спрямованими на здійснення окремих операцій і дій, а не метою завданням в цілому, що не сприяє досягненню далеких цілей.

Несформованість навчальної мотивації у школярів із ЗПР визначає своєрідне відношення до будь-яких інтелектуальних завдань: діти прагнуть уникнути будь-яких інтелектуальних зусиль; не можуть подолати труднощі (відмова виконувати важке завдання, підміна інтелектуального завдання ближчим, ігровим завданням.); виконують завдання не повністю, а його простішу частину; не зацікавлені в результаті виконання завдання тощо.

Попри це, як стверджують вчені, у дітей із ЗПР потерпає й розвиток *навчально-пізнавальної діяльності*, який призводить до сприйняття навчального завдання в цілому без диференціації на окремі етапи, підкреслюється невміння планувати майбутню діяльність та порядок виконання її дій, вказується на неспроможність мисленнєво уявити сукупність практичних дій, які потрібно виконати та мовленнєво їх описати, невміння чітко виділяти етапи перевірки завдання та перевіряти результат, передбачати можливі помилки тощо. Водночас, нерозуміння під час виконання запропонованих інструкцій призводить до того, що діти із ЗПР враховують лише частину вимог, не дотримуються послідовності виконання завдання, що особливо чітко виявляється при необхідності попереднього його



обдумування, врахування всіх вимог та вміння виділяти із завдання основні і залежні ланки.

Як відомо, у дітей із ЗПР є первинно недорозвинені всі психічні функції, які негативно впливають на засвоєння та успішність виконання навчальної діяльності та саморегуляції за нею.

У порівнянні з однолітками, які розвиваються нормально, у учнів із ЗПР початкової школи спостерігається низький рівень розвитку *сприйняття*. Це виявляється в необхідності використовувати більше часу для сприймання й переробки сенсорної інформації; у недостатності, фрагментарності набутих знань; неповноцінності тонких форм зорового і слухового сприймання.

Порушення розвитку зорово-просторового сприймання і розпізнавання значно впливає на діяльність школярів із ЗПР за зразком. Низька здатність орієнтуватися у навчальних завданнях, зумовлює труднощі під час застосування правил, інструкції, зразка, вмінні визначити структуру завдання, спосіб його виконання і планування майбутньої діяльності. Виконуючи роботу за зразком учні здійснюють багато зайвих дій, що свідчать не про пошук рішення, а про наявність хаотичних проб. Це пояснюється невмінням аналізувати зразок, бездумним виконанням майбутньої роботи, нездатністю до внутрішнього планування. Крім того, у дітей із ЗПР відмічається недостатнє вміння правильно оцінювати виконану роботу, неадекватність і немотивованість цієї оцінки, труднощі її вербалізації.

Притаманний дітям із ЗПР недорозвиток мовленнєвого сприймання матеріалу призводить до того, що вони не сприймають повністю інструкцію, вимоги завдання. Школярі враховують лише частину вимог, не дотримуються послідовності виконання завдання. Це особливо чітко виявляється при необхідності враховувати декілька вимог завдання, виділяти з нього основні і залежні ланки; фрагментарно сприймають інструкцію, що і переносять у внутрішній план дій і його здійснення; не вміють чітко виділяти етапи для перевірки частин завдання та перевіряти результат, передбачати можливі

помилки. Невміння словесно описати зразок (дати його повну характеристику з переліком всіх ознак, що поряд із слабкою сформованістю процесів аналізу і порівняння призводять до нерозуміння важливості в слідкуванні за ходом виконання завдання, до неадекватної оцінки результату виконаного завдання.

До особливостей *уваги* дітей із ЗПР слід віднести нестійкість, неухважність, низьку концентрацію, труднощі під час переключення на інше завдання.

Чисельні педагоги-психологи відзначають нестійкість уваги до запропонованого завдання, низький рівень довільних її форм, що супроводжується зниженням вербальних форм, низьким рівнем планування, немотивованістю виконання завдання. Низький рівень довільної уваги у дітей із ЗПР призводить до несформованості та порушення структури діяльності. Значні труднощі у них виникають під час розпізнання предметів, які знаходяться у незвичному ракурсі, коли треба показати знайомі предмети на контурних чи схематичних зображеннях, особливо, якщо ці предмети перекреслені чи накладаються один на одного, що є наслідком недостатнього розвитку довільної уваги.

Характерні особливості специфічного розвитку *мислення* обумовлюють труднощі у молодших школярів із ЗПР під час виконання будь-якого завдання. Всім відомо, що початковим етапом повноцінної мисленевої діяльності є орієнтуючий етап, основна функція якого полягає в аналізі умови завдання, складанні попереднього плану та визначенні способів його розв'язання. Недостатній рівень сформованості мисленевої діяльності чітко проявляється вже на орієнтуючому етапі, а саме: діти цієї категорії часто розпочинають розв'язувати завдання, не проаналізувавши його умови і не склавши плану розв'язування. Орієнтуючий етап має короткочасний характер – учні невдумливо визначають шляхи розв'язування і реалізують його на практиці. Під час виконання складних завдань, процес орієнтування в завданні у більшості дітей із ЗПР – відсутній, вони відразу приступають до

розв'язування. Недорозвиток таких операцій як аналізу (менша повнота, недостатня точність, фрагментарність порівняно з дітьми із НР), синтезу, узагальнення, абстрагування та порівняння – стають на заваді під час виконання навчальних завдань та самоконтролю за ними. Через несформованість мислення для багатьох дітей із ЗПР перехід від прямих операцій до обернених є непосильним. На початковому етапі навчання молодші школярі із ЗПР без допомоги вчителя не можуть уявити кінцеву мету навчальної діяльності, не можуть «розбити» процес діяльності на окремі етапи, для досягнення цієї мети та виділити основні способи її виконання.

Вчені, які досліджували проблему мисленнєвої діяльності школярів в процесі їх навчання розв'язувати задачі за зразками, підкреслюють, що виконання завдання за зразком, розвиває вміння в учнів уявно визначити всі операції необхідні для знаходження результату і виділення умов, яким він відповідає. На думку авторів, під час виконання завдання за зразком, дитиною із ЗПР усвідомлюються лише конкретні зміни в матеріалі, тобто, кінцевий результат кожної проби, який звіряється із зразком. Але ні операції, які призвели до нових змін, ні умови, яким ці операції відповідають, не усвідомлюються, ознаки, які виділяються учнем у зразку, об'єктивно стають основою для виконання цих операцій.

Як свідчать численні дослідження, порушення розвитку всіх форм мислення у дітей із ЗПР впливають на оволодіння математичними знаннями. Недорозвиток мислення у дітей даної категорії більш за все спричиняє труднощі під час розв'язування задач, в змісті яких передбачається використання словесно-логічного мислення. Діти із затримкою психічного розвитку під час розв'язування задач наочно-дійового характеру справляються із завданням майже нарівні їх однолітків з нормальним розвитком, але, що стосується задач пов'язаних з використанням словесно-логічного мислення, такі завдання вирішуються на більш низькому рівні.

Слід додати, що низький рівень продуктивності *довільної пам'яті* у дітей із ЗПР також стає на заваді під час оволодіння навчальним матеріалом. Характерні особливості, які притаманні дітям із ЗПР – імпульсивність, підвищена рухливість, чи, навпаки, в'ялість, повільність, загальмованість – зазвичай зберігаються в процесі пригадування вивченого матеріалу та мають негативний вплив на розвиток пам'яті і самоконтролю в навчальній діяльності.

На тлі недорозвитку пам'яті у дітей зазначеної категорії відзначаються труднощі у процесі запам'ятовування вербального матеріалу (зоровий матеріал сприймається краще). Учні фрагментарно запам'ятовують інструкції, елементи та послідовність виконання запропонованих завдань. Для довільного запам'ятовування дітям із ЗПР необхідне багаторазове повторення матеріалу через певні проміжки часу. Через недостатньо стійку увагу діти даної категорії часто відволікаються під час запам'ятовування матеріалу, що дуже знижує ефективність запам'ятовування. Невміння контролювати себе, під час запам'ятовування необхідної інформації, призводить до не вміння диференціювати засвоєний матеріал від нового, що також впливає на ефективність довільної пам'яті.

Не можна залишити поза увагою й особливості *вольової сфери* молодших школярів із ЗПР, які обумовлюють навчання. Ці особливості полягають у наступному: вольовий імпульс актуальної потреби ніколи не викликає дії, у випадку необхідності здійснення вольових зусиль – зусилля не докладаються для досягнення поставленої мети, найчастіше відбувається відмова від подальших дій. Тобто, вольова сфера дітей із ЗПР не мотивована, не опосередкована особистісним змістом.

Водночас, потребує певної характеристики й рівень *домагань* молодших школярів із ЗПР, який зазвичай виявляється низьким. Це говорить про те, що ці діти не орієнтовані на виконання складних завдань. Якщо висувається вимога вибрати для виконання одне завдання із декількох, вони

вибирають найлегше, але в разі невдачі, полишають його виконання. Більшість учнів із ЗПР початкових класів демонструють виражене уникнення складних навчальних завдань, лише 2-3% учнів намагаються подолати труднощі під час виконання завдання.

Психологи і педагоги одностайні у тому, що у молодших школярів із ЗПР, несформований і такий важливий компонент саморегуляції, як *самоконтроль*. За отриманими даними, молодші школярі із ЗПР не мають позитивного ставлення до виконання завдання, бажання його завершити. Під час аналізу завдання – розуміють лише загальну мету діяльності, інструкція ж його виконання (а особливо у великому обсязі) не усвідомлюється навіть в процесі практичних дій. Виконуючи завдання за зразком, учні переносять відомий спосіб розв'язування завдання не визначаючи потрібний, не перевіряють результат задовольняються будь-яким результатом роботи. Спостереження за навчальною діяльністю учнів із ЗПР початкових класів, привели до висновку, що діти в більшій мірі зацікавлені швидше закінчити роботу, а не якістю виконання завдання. Отримавши інструкцію до завдання, вони не розуміють значущості орієнтовного етапу, не аналізують умову, прагнуть швидше почати діяти і отримати кінцевий результат, що призводить до появи безлічі помилок.

Відсутність у дітей даної категорії регулятивних дій виявляється в систематичній підміні ними важких завдань легшими, намаганні уникнути труднощів. Недорозвиток саморегуляційних процесів характеризується невмінням підкорити навчальну діяльність поставленим задачам, відсутністю навички мисленнєвого планування своїх дій та результатів їх виконання відповідно до плану, несформованістю самоконтролю, самооцінки.

Особливо яскраво недоліки самоконтролю у дітей із ЗПР виявляються в процесі оволодіння математичними знаннями. Під час вивчення математики самоконтроль у дітей із ЗПР відбувається без використання всіх структурних компонентів: запам'ятовування і засвоєння правила, планування,

поелементного контролю (порівняння через знакові засоби запланованих і виконаних дій), кінцевого самоконтролю. Тому, учні даної категорії погано орієнтуються в умові задачі, не вміють виділити з умови найсуттєвіше, предметно-кількісні відношення, що закладені в умові задачі, їм не зрозумілі, або ж зрозумілі частково. Ці діти розв'язують задачу, не проаналізувавши її умову, виконують при цьому необмірковані, випадкові дії з числами, «вихоплюючи» з умови задачі орієнтуючі слова. Наприклад, якщо в змісті задачі зустрічаються слова «більше», «разом» діти виконують дію додавання. Тому побудована учнем задачна структура відмінна від об'єктивної, що є наслідком невміння ідентифікувати об'єкти, які є в умові задачі, або є результатом змішування різних відношень між цими об'єктами, нерозуміння запитання задачі тощо.

Труднощі виникають і при комплексному аналізі умови задачі. Молодші школярі із затримкою психічного розвитку замінюють цей аналіз елементарною формою аналізу, що засвоєна ними при розв'язуванні прикладів. Такий характер розв'язування задач зустрічається на ранніх етапах навчання і у дітей з нормальним розвитком. Але у дітей із затримкою психічного розвитку такий спосіб аналізу зберігається більш тривалий час. Тому вони потребують більш детальної допомоги, додаткових пояснень та більшої кількості практичних робіт.

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

Проте, слід додати, що більшість дітей із ЗПР здатні до контролю власних дій в умовах сформованого еталону дії. Однак, при необхідності

самостійного визначення нового способу дії і перебудови відомого – у дітей із ЗПР не відбувається усвідомлення неадекватності своїх дій, і, по суті, виконання завдання не змінюється. У ситуаціях зіткнення з труднощами, активізуються захисні форми поведінки: відхід з ситуації під різними приводами, відмова від продовження розв'язання – настають значно швидше, ніж у їх однолітків з нормальним розвитком.

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

Динаміку самооцінки у дітей із ЗПР початкових класах можна відобразити наступним чином: спочатку діти не погоджуються з позицією тих, що відстають, яка закріплюється за ними в 1-2 класах, прагнуть зберегти високу самооцінку. Якщо їм запропонувати оцінити свою роботу, більшість оцінить виконане завдання більш високим балом, ніж воно того заслуговує. Нереалізована потреба вийти з числа тих, що відстають, набути більш високого статусу поступово слабшає. Кількість дітей, що відстають у навчанні, вважають себе ще слабкішими, ніж вони є насправді, зростає майже в 3 рази до кінця початкової школи. Самооцінка, завищена на початку навчання, різко знижується. У дітей із заниженою і низькою самооцінкою часто виникає почуття власної неповноцінності і навіть безнадійності. Навіть у тих випадках, коли діти компенсують свою низьку успішність успіхами в інших областях, почуття неповноцінності, прийняття позиції того, що відстає приводять до негативних наслідків. Діти з низьким рівнем домагань і

низькою самооцінкою не претендують на хорошу оцінку, не ставлять перед собою високих цілей і постійно сумніваються у своїх можливостях, швидко задовольняються з тим рівнем успішності, який склався в початкових класах.

Однак, вчені стверджують, що в результаті правильної корекційно-розвивальної роботи у дітей із ЗПР формується адекватна самооцінка, правильне розуміння навчальних проблем і вміння ставити цілком адекватну мету.

Отже, суттєвою відмінністю навчально-пізнавальної діяльності дітей з нормальним розвитком і дітей із затримкою психічного розвитку вважають відмінності в сформованості самоконтролю і саморегуляції. У цих дітей спостерігається недорозвиток мотиваційної, орієнтувальної, операційної і регулюючої ланок діяльності, а саме: нерозуміння вимог діяльності, утруднення в процесі її виконання, невміння поетапно виконувати необхідний ряд розумових дій, співставляти виконання зі зразком, робити висновки, постійна необхідність у допомозі дорослого тощо.

#### *Висновок.*

Процес пізнання починається з уваги. Це багато в чому обумовлено особливостями психічного розвитку молодших школярів. Найбільш характерні «неуважність», «незібраність», «відволікання» першокласників. Їх увага ще слабо організована, має невеликий об'єм, погано розподіляється, нестійка, щопояснюється недостатньою зрілістю регулюючих нейрофізіологічних механізмів, що забезпечують довільне керування поведінкою в цілому і увагою зокрема.

Пам'ять молодшого школяра характеризується мимовільністю. Найлегше дитині запам'ятати те, що включено в його активну діяльність, те, з чим вона безпосередньо діє, а також те, з чим безпосередньо пов'язані її інтереси і потреби. Але, як і інші пізнавальні процеси, пам'ять починає змінюватися. Сутність цих змін полягає в тому, що з'являються риси



довільності і поступово пам'ять стає свідомо регульованою і опосередкованою.

Мислення дитини молодшого шкільного віку переходить від наочно-дійового до наочно-образного й пізніше до словесно-логічного, понятійного мислення. Це пояснюється тим, що конкретне мислення, яке пов'язане з реальністю і безпосереднім спостереженням, починає підпорядковуватися логічним принципам, але в той же час абстрактні, формально-логічні умовиводи дитині цього віку ще не доступні. Тому в дитини цього віку поступово формуються різні види мислення, які сприяють успішному засвоєнню навчального матеріалу.

Невід'ємний зв'язок існує між саморегуляцією, пам'яттю, мисленням, увагою та іншими психічними процесами. Сам процес запам'ятовування, збереження й наступного відтворення того, що запам'яталося, тісно пов'язаний із саморегуляцією. Пам'ять у свою чергу зберігає невід'ємний компонент акту саморегуляції – еталон, зразок, без якого неможлива перевірка отриманих результатів. Будь-який акт саморегуляції є виявом уваги суб'єкта, який спрямований на встановлення ступеня відповідності між певними діями, їхнім результатом та еталоном. Успішне виконання навчального завдання передбачає оволодіння основними мисленнєвими прийомами – аналізом, синтезом, узагальненням, абстрагуванням, порівнянням. Прийоми мислення та на основі них встановлення причиново-наслідкових зв'язків відіграють важливу роль у формуванні саморегуляції.

Вміння і навички саморегуляції виступають системою індивідуальних способів навчальної діяльності, обумовлених особливостями рефлексивного аналізу. До саморегуляції навчальної діяльності входять компоненти: мотиваційний (вміння приймати мету навчальної діяльності, визначати проміжні цілі для досягнення загальної мети), операційний (вміння визначати значущі умови і програму дій, вміння і навички здійснювати самоконтроль за виконанням, мисленнєво визначати майбутні результати), регулюючий

(вміння оцінювати намічену мету з позицій перспективи успіху, вміння корегувати діяльність вцілому, обмірковувати можливі наслідки отриманого результату та рефлексія, яка включає в себе вольову дію при оцінюванні власних можливостей під час подолання труднощів, які виникають в ході діяльності).

Важливу роль у формуванні саморегуляції навчальної діяльності відіграють навчально-пізнавальні мотиви, мотиви самовдосконалення.

До особливостей психічного розвитку та пізнавальної діяльності дітей із ЗПР відносять своєрідність та труднощі формування різних психічних функцій, однак у більшій мірі – мислення. Внаслідок системного мисленнєвого порушення у дітей цієї категорії порушується процес формування навчальної діяльності і самоконтролю, які характеризуються безініціативністю, недостатньою цілеспрямованістю діяльності; невмінням аналізувати і планувати хід виконання власної роботи. Порушення регулюючої функції мовлення негативно впливає на формування всіх етапів самоконтролю.

Особливе місце в структурі саморегуляції навчальної діяльності молодшого школяра займає самоконтроль. Завдяки самоконтролю, учень замінюючи склад операційних дій, виявляє їх взаємозв'язок з тими чи іншими особливостями умови задачі і властивостями отриманого результату, визначити певний спосіб розв'язання даної навчальної задачі, зіставити отриманий результат з запланованим образом результату, співставити отриманий результат з поставленою метою, з'ясувати чи правильно розв'язана навчальна задача, чи слід переходити до виконання корегуючих дій, чи необхідно вибудовувати нові варіанти розв'язання для досягнення поставленої мети.

Навчальна діяльність є одним з найважливіших чинників, яка відіграє значну роль у формуванні самооцінки молодшого школяра. Самооцінка полягає не у формальній констатації певних моментів, а в змістовному

якісному розгляді результату засвоєння (загального способу дії і відповідного йому поняття) в зіставленні з метою. Самооцінка дозволяє школяреві визначити чи правильно розв'язана навчальна задача, чи необхідно створювати нові її варіанти для досягнення поставленої мети.

Суттєвою відмінністю навчально-пізнавальної діяльності дітей з нормальним розвитком і дітей із затримкою психічного розвитку вважають відмінності в сформованості самоконтролю і саморегуляції. У цих дітей спостерігається недорозвиток мотиваційної, орієнтувальної, операційної і регулюючої ланок діяльності, а саме: нерозуміння вимог діяльності, утруднення в процесі її виконання, невміння поетапно виконувати необхідний ряд розумових дій, співставляти виконання зі зразком, робити висновки, постійна необхідність у допомозі дорослого тощо.

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

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

Особливостями самоконтролю у молодших школярів із ЗПР є: прийняття лише загальної установки на виконання завдання; значні труднощі у засвоєнні інших правил виконання; втрата логічної частини завдання під час його виконання; значні труднощі у процесі виконання завдання; відсутність дій самоконтролю у відповідності із заданими правилами на заключному етапі.

Молодші школярі із ЗПР дуже рідко можуть адекватно оцінити свою роботу і правильно мотивувати свою оцінку, яка часто завищена. Для них

характерна частково диференційована самооцінка, що в основному відбиває оцінювання школярів дорослими, несформований рівень домагань (завищений, частково диференційований). Більшість молодших школярів із ЗПР низько оцінюють свої навчальні досягнення і вважають себе нездатними до навчання.

### **Література.**

1. Бастун Н.А. Діти із затримкою психічного розвитку та їх навчання / Н.А.Бастун – К., 1997. – 119с. – (Навчальний посібник для педагогів та шкільних психологів).
2. Бех І.Д. Від волі до особистості / Бех І.Д. – К. : Україна-Віта, 1995. – 202 с.
3. Боришевський М.Й. Виховання самоконтролю в учнів початкових класів / Боришевський М.Й. – Київ : Радянська школа, 1980. – 143с.
4. Возрастная и педагогическая психология: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов /М. В. Матюхина, Т. С. Михальчнк, Н. Ф. Прокина и др.; Под ред. М. В.Гамезо и др.-- М.: Просвещение, 1984.--256с.
5. Власова Т.А., Певзнер М.С. Учителю о детях с отклонениями в развитии / Т.А.Власова. – Москва : Просвещение, 1967. – 173с.
6. Вопросы психологии учебной деятельности младших школьников / [под ред. Эльконина Д.Б., Давыдова В.В.]. – М. : Издательство Академии педагогических наук РСФСР, Ин-т психологии, 1962. – 187с.
7. Воспитание детей с задержкой психического развития в процессе обучения / [под ред. Т.А.Власовой, В.И.Лубовского, Н.А.Цыпиной]. – Москва, 1981.– 120с.
8. Гриньова М.В Теоретико-методичні основи формування саморегуляції навчальної діяльності школярів: дис. доктора пед наук: 13.00.01 / Гриньова М.В. – К., 1998.– 180с.

9. Давыдов В.В. Психологические проблемы процесса обучения младших школьников / Давыдов В.В. – Москва : Педагогика, 1981. – С. 128–141. – (Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии).

10. Ілляшенко Т.Д. Аномальна дитина в школі / Ілляшенко Т.Д., Стадненко Н.М – Київ : ІСДО, 1995. – 120с. – (Навчально-методичний посібник).

11. Круглова Н.Ф. Психологическая диагностика и коррекция структуры учебной деятельности младшего школьника / [под общ. ред. О.А.Конопкина и В.И.Панова]. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2004. – 247с.

12. Менчинская Н.А. Вопросы умственного развития ребенка / Менчинская Н.А. – Москва : Знание, 1970. – 320с.

13. Психолого-педагогическое изучение детей с нарушениями умственного развития / [под ред. Т.А.Григорьевой ].– Минск : МПИ, 1985. – 165с.

14. Семаго, Н.Я. Теория и практика оценки психического развития ребенка: дошкольный и младший школьный возраст / Н. Семаго, М. Семаго. - СПб: Речь, 2005. – 373 с.

### **III. Діагностика саморегуляції у молодших школярів із затримкою психічного розвитку.**

Сформованість саморегуляції є головною ланкою в навчальній діяльності, без якої неможливе успішне навчання дитини у школі. Основними компонентами саморегуляції є сформованість у дитини навчальної мотивації, самоконтролю, самооцінки.

Найперше, аналізуючи процес саморегуляції, потрібно відзначити, що засвоєння і використання його компонентів в навчальній діяльності може відбуватися як стихійно так і регульовано. В першому випадку компоненти саморегуляції засвоюються в процесі навчання, де вони сприймаються як

засіб і тому не усвідомлюються, процес саморегуляції затримується, залишається недостатньо усвідомленим, використовуються не всі його компоненти під час навчальної діяльності, тобто обмежене його використання не завжди дає бажані результати.

У другому випадку, компоненти саморегуляції виступають як предмет спеціального засвоєння. В результаті чого процес їх формування відбувається значно швидше, і характеризується більшою якістю засвоєння та використання самоконтролю в навчальній діяльності.

Порушення цілеспрямованості мислення та недорозвиток саморегуляції у молодших школярів із ЗПР особливо виявляються в процесі навчання математики, спричиняють труднощі під час розв'язування математичних завдань: неусвідомлення мети завдання, фрагментарний аналіз вимог завдання, що призводить до формального його розв'язання. Водночас, несформованість контрольної частини діяльності негативно впливає на оволодіння вміннями навчатися.

Пропонуємо низку методик, які дозволяють з'ясувати рівень саморегуляції та визначити шляхи її розвитку.

Враховуючи загальні закономірності навчальної діяльності, діагностика саморегуляції передбачає з'ясування: а) домінуючого мотиву, який визначає спрямованість процесу саморегуляції навчальної діяльності; б) алгоритму досягнення мети діяльності, яка обирається свідомо чи несвідомо, залежно від умов діяльності; в) прогнозування майбутніх результатів діяльності відповідно до поставлених цілей; г) вибору критеріїв виконання діяльності; д) чи відбувається зміна чи корекція алгоритму діяльності, від яких залежить якість і інтенсивність діяльності.

*Методичною основою* методики діагностики та формування саморегуляції у школярів із ЗПР в навчальній діяльності виступили:

1. Зміст корекційних занять повинен враховувати структуру дефекту та індивідуально-психологічні особливості дитини, сформованість здатності до навчальної діяльності.

2. Використання групової та індивідуальної форми роботи з учнями.

3. Психокорекційні методики щодо з'ясування розвитку та формування саморегуляції з врахуванням вікових, інтелектуальних і психо-фізіологічних можливостей дитини.

4. Методи аналізу оцінки динаміки психокорекційного впливу на формування саморегуляції.

5. Цілеспрямований психокорекційний вплив на молодшого школяра із ЗПР і молодшого підлітка із ЗПР через психокорекційний комплекс, який складається з чотирьох взаємопов'язаних блоків:

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

б) розвивальний (корекція саморегуляції дитини в навчальній діяльності; формування компонентів саморегуляції в навчальній діяльності через розвиток сенсорно-перцептивних, мнемічних і інтелектуальних процесів у дітей);

в) оцінювальний (аналіз змін у розвитку саморегуляції дитини в результаті психокорекційних впливів; облік структури дефекту, механізмів його прояву; аналізу цілей корекції і використаних методів психологічного впливу на формування саморегуляції в навчальній діяльності; поєднання методів спостереження з проєктивними методами дослідження особистості);

г) прогностичний (спрямований на проєктування розвитку психічних функцій саморегуляції молодшого школяра чи підлітка).

Оскільки процес саморегуляції являє собою складну систему, яку не можна спостерігати безпосередньо, операціоналізація дослідницької процедури передбачає визначення основних компонентів, які входять до

структури саморегуляції діяльності: мотиваційний, операційний, регулюючий.

З метою діагностики саморегуляції та з'ясування особливостей її формування у дітей із ЗПР були обрані діти молодшого шкільного віку в силу низки причин:

- у цьому віці відбувається засвоєння навчальної діяльності шляхом накопичення досвіду навчання;

- формується орієнтація на способи дії, що створює підґрунтя для нового рівня відношення учня до самого себе як суб'єкта навчальної діяльності, що сприяє становленню самооцінки;

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

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

- в якості психічного новоутворення молодшого шкільного віку виступає рефлексія (вміння суб'єкта мисленнєво визначати, аналізувати і співвідносити з предметною ситуацією власні способи діяльності);

- розвивається самоконтроль, що представляє собою динамічний процес через засвоєння діяльності на наочно-практичному рівні до вміння планувати, контролювати і прогнозувати свою діяльність самостійно.

Під час аналізу рівня сформованості регуляторних систем з'ясувалися розлади функцій ініціації, мотивації, програмування і контролю. Крім того відзначалася симптоматика «приватного» характеру, що проявляється в дефіцитарності або слабкості тієї або іншої модально-специфічної функції при виконанні конкретно заданої операції, і



симптоматика «загального» характеру (піддавалися сумі результати помилок, що повторювалися, розглядалися типи утруднень, які виникали у досліджуваних від одного завдання до іншого), визначався ступінь префронтальної (регуляторної) апраксії (порушення контролю, програмування та регулювання навчальної діяльності).

Істотне діагностичне значення мали види допомоги: можливість компенсації через мотивацію, мовний контроль, організацію уваги, поетапне виконання програми. Відзначалася ефективність і неефективність допомоги, стійкість або нестійкість її результатів; здатність дитини переносити засвоєні знання на аналогічні та нові ситуації навчальних завдань.

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

### **3.1. Методика діагностики саморегуляції у молодших школярів із ЗПР на уроках математики.**

Загальною діагностичною ознакою для усіх варіантів ЗПР є порушення довільної регуляції навчальної діяльності. При ЗПР конституціонального генезу найбільш слабкою ланкою є функція цілепокладання, що проявляється в труднощах (небажанні) прийняти умови навчального завдання, утриматися у рамках запропонованого завдання; часті відмови з відходом до гри. Порушення функції програмування і контролю носять вторинний характер.

При ЗПР соматогенного генезу передусім страждають функції контролю і уваги. Продуктивність діяльності залежить від об'єму завдання, швидкості його пред'явлення і тривалості, і природно, від самопочуття дитини. Відмови від виконання завдання виникають повторно у зв'язку із стомленням. Функція програмування також страждає повторно, наприклад: дитиною правильно засвоюється інструкція, правильно виконуються перші

кроки серійної дії або руху (наприклад, ритмічної структури, графічного зразка), але потім із-за нестійкості і труднощів концентрації уваги, а також підвищеного виснаження психічного тонуусу виникають збої, спрощення і спотворення структури завдання. Дитина часто помічає свої помилки і самостійно виправляє їх. Будучи зацікавленою в оцінці, така дитина часто буває невпевненою у відповідях, «перевіряє» ще раз себе, уповільнює дії, щоб уникнути помилки (компенсаторні реакції).

Організація допомоги полягає в зменшенні об'єму завдання і швидкості його пред'явлення, організації відстроченої відповіді і мовного контролю. Позитивну дію чинить емоційна стимуляція, похвала, а як довгострокова міра – медикаментозна терапія відповідно до корекційних завдань.

При ЗПР церебрально-органічного генезу найбільшою мірою страждає функція програмування – без явних ознак виснаження і пересичення, ще до прояву стомлення спостерігається фрагментарність, спрощення або спотворення програми. Діти важко розпочинають працювати і важко переключаються з одного виду завдання на інший. Дії їх повільні або хаотичні і імпульсивні. Вони часто не помічають своїх помилок, виявляють слабку зацікавленість в оцінці. У зв'язку із стійкими труднощами повторно виникають відмови. Регуляторні розлади мають загальний і приватний характер, останні свідчить про парціальну дефіцитарність окремих кіркових функцій.

Тому, в навчанні математики необхідними є корекційні прийоми, спрямовані на поетапне виконання завдання: мовленнєве програмування, промовляння послідовності дій, порівняння попереднього плану з отриманим результатом тощо.

Слід зазначити, що незважаючи на труднощі, діти цієї групи здатні засвоїти алгоритм виконання завдання і перенести його на аналогічне завдання. Діти із ЗПР церебрально-органічної природи складають основну групу учнів спеціальних класів.

Таким чином, основу комплексної методики склали теоретичні положення вітчизняних та зарубіжних дослідників про специфіку проблеми формування саморегуляції в діяльності, враховані вікові та потенційні можливості розвитку саморегуляції у молодших школярів із затримкою психічного розвитку.

Основними критеріями саморегуляції є ступінь сформованості її компонентів – мотиваційного, операційного, регулюючого, а саме:

- постановка і утримання мети діяльності;
- організація власних зусиль, підпорядкованих довготривалому часу;
- визначення способів дій і організація їх поетапної реалізації, вміння їх перебудови в нових умовах;
- самоконтроль за діяльністю, самооцінка та корекція (при необхідності).

Одним із основних завдань, що стоять перед школою, є зміцнення зв'язку навчання з життям. При вивченні математики це насамперед означає, що навчання повинно спиратися на власний життєвий досвід дітей, а педагогічний процес повинен забезпечити найсприятливіші умови для уточнення, систематизації і всебічного збагачення цього досвіду, розвитку інтересу до вивчення математики. Психологи довели, що розвиток інтересу учнів до навчання – одна з важливих проблем удосконалення початкової освіти.

Важливою умовою у здійсненні визначених завдань на уроках математики у початкових класах є раціональне використання математичних задач як засобу формування мисленнєвої діяльності. Уміле використання різноманітних задач в процесі навчання сприяє також розвитку активності, творчої пізнавальної діяльності, самоконтролю, що значною мірою забезпечує підготовку їх до самостійної практичної роботи.

Комплексна методика складається з трьох блоків, завдання яких спрямовані на діагностику та розвиток саморегуляції на уроках математики

молодших школярів із ЗПР. На підґрунті визначених критеріїв аналізуються відповідні віковим новоутворенням та завданням розвитку дітей прояви саморегуляції, а також психологічні чинники, що їх обумовлюють.

### **Методика визначення мотивації навчальної діяльності.**

Найбільш цінною є пізнавальна мотивація. Вона зумовлена бажанням учитися, інтелектуальною ініціативою дитини. Учитель має так організувати навчальний процес, щоб зацікавити дітей, викликати бажання вчитися. Навчальний матеріал повинен стимулювати мислення учнів, поставлене завдання - підштовхувати до пошуків шляхів його розв'язання. Надмірно спрощені завдання є нецікавими для учнів, а це призводить до втрати мотивації засвоєння навчального матеріалу. Дитина має радіти тому, що вона про щось дізналася. Тільки тоді можна сказати, що в неї розвивається мотивація, адекватна структурі особистості, що у неї підвищується самооцінка.

Мотивація досягнення успіху – це бажання якісно і правильно виконати завдання, отримати потрібний результат. Вона орієнтує дитину на якість і результативність навчальних дій (незалежно від оцінки), сприяє формуванню саморегуляції. При формуванні такого виду мотивації у пригоді стає створення учителем ситуації успіху, похвала, заохочення до діяльності.

Мотивація престижу найбільш характерна для дітей із завищеною самооцінкою і схильністю до лідерства. Вона спонукає школяра навчатися краще за однокласників, виділитися серед них, бути першим. Але постійне суперництво з однолітками, зверхнє ставлення до них заважають формуванню здорових стосунків дитини з колективом.

Мотивація уникнення невдачі, як правило, виявляється в учнів, які не встигають у навчанні. Діти намагаються у будь-який спосіб уникнути негативної оцінки і тих наслідків, які вона за собою тягне. Ця мотивація надає навчальній діяльності негативного емоційного забарвлення, викликає у дитини почуття страху і тривоги. Щоб запобігти формуванню такої мотивації,

необхідно підтримувати дітей в їхніх найменших успіхах, хвалити за виконання проміжних дій, а не оцінювати тільки кінцевий результат.

Саме мотивація навчання спонукає дитину до певної діяльності з метою розширення й поглиблення знань, і є основним засобом підвищення успішності навчання. Перебудова позиції вчителя в забезпеченні мотиваційного компонента уроку передбачає таку організацію навчання, щоб для всіх дітей були передумови виховання позитивних рис характеру, бажання і вміння навчатися.

До мотиваційного компоненту уроку потрібно підбирати цікавий матеріал, який стимулює емоції та почуття учнів, використовуючи рольові, сюжетні, дидактичні ігри. Гра у навчальному процесі створює мотивацію, збуджує інтерес, розвиває комунікативні навички. Перевага гри ще в тому, що вона досягає своєї мети непомітно для дитини.

Навчальні завдання уроку слід добирати з елементами новизни та непередбачуваності, що сприятиме формуванню внутрішнього інтересу під час його виконання; стежити за тим, щоб завдання не лише відповідали віковим обмеженням, а й мали рівень оптимальної складності, сприяли виявленню майстерності та компетентності школяра; регулювати рівень складності завдань, щоразу підвищуючи його; надавати дитині право вибору навчального завдання, не обмежуючи при цьому її свободу; наповнювати зміст навчання цікавим, особистісно значущим матеріалом; намагатись підтримувати позитивні емоції, стимулювати інтелектуальні почуття школярів.

Досвід переконує, що емоційні переживання в учнів викликає все нове, яскраве, цікаве, насичене живими образами. Той навчальний матеріал, який віднайшов емоційний відгук в учнів, викликав у них інтелектуальні почуття, запам'ятовується краще і міцніше.

Для формування повноцінної мотивації, яка в свою чергу є засобом підвищення якості знань учнів, використовується робота творчими групами.

Учні працюють на уроці як справжні дослідники, науковці. Мотивація навчальної діяльності проводиться у вигляді розумової розминки, ситуації вільного вибору, створення проблемної ситуації. Вирішальним фактором у розвитку мотивації навчання є використання активних методів навчання, які сприяють активізації пізнавальної діяльності учнів, надання можливості розвитку власної індивідуальності, самореалізації, залучення учнів до виконання конструктивних, перетворюючих, фантазійних, творчих завдань засобами слова, образу, моделі, практичної дії. Це метод тестування, групової роботи, дидактичної гри, метод евристичної та мотиваційної бесіди.

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

#### **Завдання методики:**

- вивчення реально діючих мотивів у молодших школярів;
- аналіз проявів мотивів уникнення неприємностей, ігрових мотивів, соціальних мотивів, мотивів пов'язаних зі змістом навчання та мотивів пов'язаних з процесом навчання, виявлення рівня їх сформованості;
- з'ясування значення мотиваційного компоненту в системі саморегуляції та вплив його сформованості на навчальну діяльність в процесі навчання математики.

#### **Зміст методики та особливості проведення.**

Зміст методики передбачав виконання трьох завдань з картками. На кожній картці (використовуються картки з судженнями, які стосуються тільки завдань з математики, всього 21 картка) написаний певний мотив, у вигляді суджень, стосовно навчання. У першому завданні вчитель пропонує учневі розкласти картки на п'ять груп: в одну відкласти усі картки з мотивами, які

мають дуже велике значення в навчанні, в другу – просто мають значення, в третю – мають невелике значення, в четверту – мають дуже мале значення, в п'яту – зовсім не мають значення. У другому завданні необхідно відібрати тільки 7 карток, на яких, на думку учня, написані судження, що особливо важливі в навчанні. У третьому – з цих же карток потрібно відібрати 3 картки з тими судженнями, які, на думку учня, особливо важливі в навчанні.

Таким чином, кожна подальша серія припускає строгіший відбір і чіткішу міру усвідомлення своїх мотивів дитиною. При обробці результатів враховують тільки випадки збігу, коли в двох або трьох завданнях у школяра спостерігалися однакові відповіді. Наприклад, якщо учень в двох завданнях (перше і друге, або друге і третє, або перше і третє) в якості найбільш значимого мотиву вибирає одну й ту ж картку («Люблю розв'язувати складні математичні задачі», «Намагаюся правильно розв'язати рівняння (рівність, нерівність), долаю труднощі, якщо вони виникають під час роботи»), то це розглядається як вказівка на вибір, інакше, вибір вважається випадковим і не враховується. У випадку, коли виявляється збіг по судженнях, це дає підстави для висновку про домінування навчального мотиву.

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

*Тестовий матеріал.*

**Методика визначення навчальної мотивації.**

1. Розумію, що учень повинен добре навчатися.
2. Прагну швидко і точно виконувати приклади.
3. Розумію свою відповідальність за власне навчання перед класом.
4. Хочу закінчити школу і навчатися далі.
5. Розумію, що математичні знання мені знадобляться у житті.

6. Більше всього в навчанні люблю шкільні перерви.
7. Хочу отримувати хороші оцінки на контрольних завданнях.
8. Хочу мати схвалення від учителя і батьків.
9. Хочу, щоб товариші завжди грали зі мною на перервах.
10. Хочу бути кращим учнем в класі.
11. Хочу, щоб мої відповіді на уроці були завжди кращі за відповіді інших.
12. Ходжу до школи, щоб поспілкуватися з товаришами.
13. Хочу, щоб уроки були у вигляді гри.
14. Хочу, щоб не лаяли батьки і учителі.
15. Не хочу отримувати погані оцінки на уроках.
16. Подобається дізнаватися на уроці про число.
17. Люблю розв'язувати складні математичні задачі.
18. Подобається, коли учитель вчить розв'язувати нові задачі.
19. Люблю розв'язувати задачі різними способами.
20. Люблю думати, міркувати на уроках математики .
21. Намагаюся правильно розв'язати рівняння (рівність, нерівність), долаю труднощі, якщо вони виникають під час роботи

### **Методика визначення операційного компоненту саморегуляції.**

Операційний компонент саморегуляції є однією з головних її ланок і виступає обов'язковим елементом навчання, що забезпечує взаємозв'язок результатів навчання і мети, активність учня в навчальному процесі, усвідомленість його дій, спрямовує на досягнення позитивних навчальних результатів.

Самоконтроль відіграє важливу роль у навчальній діяльності і відбувається на всіх етапах її виконання. Саме завдяки самоконтролю учень може на кожному етапі розв'язування навчальної задачі контролювати і оцінювати свої знання та засвоєні навчальні дії, визначати межі їх використання, планувати подальше виконання, при чому, тільки дії контролю



характеризують всю навчальну діяльність, як процес, регульований самою дитиною.

За допомогою плануючого, операційного, кінцевого компонентів самоконтролю, учень, на основі поставленої мети, наміченого плану та засвоєного зразка, слідкує за своїми діями, та їх результатами.

Плануючий самоконтроль – це планування потенційно можливої системи дій, яка побудована на основі передбачення суб'єктом майбутніх дій на певну глибину. Операційний – передбачає здійснення діяльності згідно побудованому плану, контроль за ходом виконання. Кінцевий самоконтроль виявляється у необхідності перевірки здійсненої діяльності та її отриманого результату, згідно запланованому. Цей вид самоконтролю обов'язково припускає наявність еталона, тобто того, що повинно бути в результаті здійснення діяльності. Операція співставлення визначає ступінь відповідності контролюючої і еталонної складової.

Зазначені види самоконтролю залежать від етапів основної діяльності. Як зазначають вчені, у формуванні якісного самоконтролю основна роль відводиться зразку дії (еталону). Попереднє прораховування етапів розв'язання завдання та його результату, впливає на якість самоконтролю та правильність виконання дій. Що, в свою чергу, допомагає особі виконувати операції співставлення та оцінювання результатів, а також усвідомлено корегувати діяльність.

#### **Завдання методики.**

- з'ясування рівня самоконтролю у школярів в процесі навчальної діяльності;

- з'ясування рівня самооцінки.

#### **Зміст методики та особливості проведення.**

*Перший етап методики.* Для з'ясування операційного компоненту саморегуляції у молодших школярів із ЗПР використана експериментальна

методика «Нерозв'язна задача» запропонована Н.І.Александровою, Т.І.Шульгою.

Ця методика дозволяє з'ясувати сформованість у молодших школярів із ЗПР наступних вмінь: аналізувати умову завдання, визначати спосіб розв'язання, перевіряти роботу, виправляти допущені помилки самоконтроль та самооцінка отриманих результатів.

Методика «Нерозв'язна задача» передбачає складання картинок з використанням наочного матеріалу (кубики з зображенням частин геометричних фігур). Перше завдання – складання із зображень частин геометричних фігур – картинка цілої геометричної фігури. Для виконання цього завдання вчитель пред'являє учневі картку-зразок із зображенням геометричної фігури, яка складається легко. Друге завдання було ускладнено, для цього використовуються дві фігури, просторове розташування яких утруднює складання відповідних фігур. У третьому завданні – картинка не складається взагалі. Цей варіант завдання передбачає заміну кубика із зображенням тієї частини геометричної фігури, який є на картці, але відсутній на іншій, або зміну відповідності зображення на картці і кубіку.

Кожне завдання оцінюється за такими критеріями:

- побудова плану виконання;
- добір способу виконання;
- виправлення допущених помилок;
- самоконтроль і самооцінка.

По кожному з завдань учень міг набрати 10 балів, за недотримання будь-якого з критеріїв знімалося 2 бали. При правильному виконанні всіх завдань учень міг набрати 30 балів, що свідчить про високий рівень сформованості.

*Другий етап методики.* Для детальнішого аналізу операційного компоненту саморегуляції, а саме самоконтролю та самооцінки, використовується тест на визначення довільної регуляції діяльності.

Оцінювання результатів методики відбувається за вище визначеними критеріями сформованості операційного компоненту саморегуляції.

Перед виконанням завдання, дітям пропонують зразок на дошці, пояснюють виконання, а також дають можливість потренуватися у чернетці. Запропоноване завдання складається із трьох етапів: перший – зобразити у зошиті в клітинку візерунок, який складається із трьох символів, користуючись під час виконання зразком та покроковою інструкцією вчителя (зразок завдання: квадрат, +, коло; квадрат, – коло; квадрат, + коло...). На другому етапі диктується вчителем частина візерунка, який необхідно зобразити, приклад: +, –, коло, квадрат, трикутник; +, –, коло, квадрат, трикутник ... Далі учням пропонується продовжити самостійно цей візерунок до кінця рядка, у такому ж порядку. Третій етап передбачає самостійне зображення візерунка, за зразком (зразок завдання: +, коло, –, квадрат; +, коло, квадрат; +, коло, –, квадрат;...).

Дітям першого класу пропонується спрощений варіант завдання.

*Тестовий матеріал.*

**Тест на визначення рівня розвитку довільної регуляції діяльності.**

**Зразки завдання:**

- 1) квадрат, +, коло; квадрат, – коло; квадрат, + коло
- 2) +, –, коло, квадрат, трикутник; +, –, коло, квадрат, трикутник
- 3) +, коло, –, квадрат; +, коло, квадрат; +, коло, –, квадрат;...

Таким чином, кожен візерунок, що виконується дитиною, складається з трьох частин: візерунок, що виконується за зразком і по покроковій інструкції дорослого; візерунок, що виконується наполовину самостійно і візерунок, що виконується самостійно.

Кожна частина завдання оцінюється окремо. Для оцінювання завдання визначені критерії: візерунок повністю відповідає заданому – 2 бала, візерунок схожий на заданий, але є помилки і пропуски елементів – 1 бал,

візерунок не схожий на заданий або завдання не виконано – 0 балів.

Результати виконання за трьома завданнями зводиться до суми.

Аналіз цих завдань дозволяє визначити рівень сформованості самоконтролю і самооцінки: аналізувати умови завдання, визначити потрібний спосіб виконання, виконувати завдання за наочним зразком та словесною інструкцією, використовувати зразок при самостійному виконанні завдання, перевіряти отримані результати відповідно до зразка та оцінювати роботу в цілому.

### **Методика визначення регулюючого компоненту саморегуляції.**

В підґрунті регулюючого компоненту саморегуляції лежить глибина прогнозування, самоконтроль, рефлексія, здатність особистості приймати рішення, робити вибір, а саме: розкриття критеріїв оцінки діяльності в бік їх узагальненості і суттєвої диференціації, можливість «переглянути» інші варіанти, які б дозволили реалізувати вихідні плани і замисли.

Регулюючий компонент саморегуляції діяльності в своїй структурі має наступні ланки: рефлексія, самоконтроль, самооцінка, самокорекція, протікання яких невід’ємно пов’язано з вольовими діями.

Регулюючий компонент відповідає за те, як відбувається діяльність від початку до кінця в кожному конкретному випадку. Психічні процеси – забезпечують регуляцію поведінки і діяльності, а вольова дія спонукає до її здійснення. Самоконтроль є однією із значущих ланок у регулятивному процесі, який виконує функцію контролю суб’єкта над своїми діями і сприяє виробленню емоційно-вольових якостей: визначення цінності даної діяльності; пошуку допоміжних стимулів для її виконання; спрямування волі на завершення (продовження) діяльності.

В системі саморегуляції рефлексія регулює процес пошуку розв’язання задачі, стимулює перегляд висунутих гіпотез, визначає правильність їх оцінки. У мисленнєвій діяльності рефлексія є одним із основних

психологічних механізмів, що забезпечує функціонування мислення як саморегулюючої системи.

Здійснення самоконтролю і самооцінки припускає акцентуацію уваги суб'єкта на власних діях, визначення їх особливостей відповідно до вимог задачі та результату. Таке визначення власних дій є суттєвою умовою їх побудови та зміни. Контроль і оцінка взаємопов'язані з рефлексією. Санкціонуючи виконання діяльності або її корекцію, контрольні дії є головним засобом саморегуляції, яка здійснюється суб'єктом на всіх етапах діяльності – планування, виконання і визначення результатів. На основі виконання дій самоконтролю і самооцінки формується особлива оціночна діяльність особистості – вміння оцінювати власну діяльність з точки зору суспільно-вироблених еталонів, перетворювати і удосконалювати її.

Самооцінка є одним із важливих засобів саморегуляції і пронизує всі її етапи: прогностична самооцінка (відображує етап орієнтування в своїх можливостях у виконанні майбутньої діяльності, спрямована на майбутнє), процесуальна або корегуюча (проявляється по ходу діяльності і спрямована на її корекцію, пов'язана з реалізацією контрольних дій), ретроспективна (на заключному етапі діяльності, оцінка результатів).

Самокорекція здійснюється з урахуванням оцінки, яка формується на основі знань і уявлень особистості про алгоритм виконання діяльності, що регламентується ціннісними орієнтаціями даної особистості. Самокорекція тісно взаємопов'язана з вольовими зусиллями, без яких не відбудеться використання отриманих знань і вмінь для виявлення особливостей виконання діяльності, перевірка побудови алгоритму дій, удосконалення і коректування діяльності в цілому.

Вольовий акт є психологічним механізмом саморегуляції особистості, що дозволяє підпорядкувати психічні процеси відповідно до здійснюваної діяльності. Завдяки вольовим процесам особистість може докласти зусиль для активізації своїх дій і вчинків і добитися їх успішного завершення в

умовах подолання труднощів, утримати увагу в руслі діяльності не відволікаючись на зовнішні чинники.

Вольовий акт саморегуляції розвивається і проявляється в діях, спрямованих на досягнення свідомо поставленої мети. Прояви волі завжди пов'язані з певними мотивами (чому особистість прагне саме до досягнення цієї мети, чому при цьому діє так, а не інакше), метою (що повинна або хоче зробити людина, до чого вона прагне). Успішне здійснення людиною її рішень і намірів залежить від цілого ряду умов: виникнення мотиву, боротьби мотивів, прийняття рішення, власне його здійснення. Наявність вольових дій дає змогу людині краще орієнтуватися в обставинах при обговоренні рішення, обходитись без зайвих вагань при його прийнятті, а також правильно планувати і виконувати свої дії.

#### **Завдання методики.**

- виявити здатність до рефлексії (вміння суб'єкта виділяти, аналізувати і співвідносити з предметною ситуацією власні способи діяльності в нових умовах, перегляд запланованої діяльності в цілому відповідно до мети, вироблення нової програми пошуку, аналіз, узагальнення і абстрагування засобів досягнення поставленої мети);

- з'ясувати глибину прогнозування (складає необхідний елемент регулюючого компоненту саморегуляції, який забезпечує можливість визначення раціонального способу досягнення розв'язання);

- вміння самоконтролю і самооцінки.

#### **Зміст методики та особливості проведення.**

Для дослідження сформованості регулюючого компоненту саморегуляції передбачалися такі ситуації, в яких відбувалася зупинка виконання рефлексивної задачі, що вимагало від учня усвідомлення нової проблеми, що виникла, визначення для її розв'язання нової мети, провокувало перегляд співвідношення між компонентами набутих знань і вмінь, їх узагальнення і систематизацію, схематизацію способів

розв'язування і прийомів організації власних дій, вироблення певних критеріїв, які лежать в основі регуляції під час виконання навчальної задачі.

Задачі – це конкретний матеріал, за допомогою якого в дітей формуються нові і закріплюються вже здобуті знання. Особливо велику роль відіграють задачі під час початкового навчання математики: з одного боку, учні мають оволодіти методами розв'язування певної системи і типу математичних задач, а з іншого, – повноцінне досягнення цілей навчання можливе лише за допомогою розв'язування учнями цієї системи задач.

Під час набуття вмінь розв'язувати задачі поєднуються такі етапи роботи над задачею: ознайомлення із змістом задачі; її аналіз і відшукування плану розв'язання; розв'язування та перевірка ходу розв'язання; робота над розв'язаною задачею.

Математичні операції під час розв'язання задачі є обов'язковим елементом всіх математичних дій (додавання, віднімання, множення, ділення, алгебраїчні вирази тощо). Більшість математичних операцій у навчальній діяльності у учнів формується внаслідок тренувальних вправ, при розв'язуванні яких необхідно дотримуватися двох вимог: регламентованої послідовності операцій і поопераційного самоконтролю.

Порушення цілеспрямованості мислення та недорозвиток самоконтролю у молодших школярів із ЗПР особливо виявляються в процесі розв'язування тієї чи іншої математичної задачі і спричиняють труднощі під час формулювання умови: відбувається відрив умови від запитання, фрагментарність аналізу задачі, що призводить до формального її розв'язання, а несформованість контрольної частини діяльності негативно впливає на оволодіння вміннями розв'язувати задачі.

Щоб з'ясувати регулюючий компонент саморегуляції у молодших школярів із ЗПР, було використано методику Д.Б. Ельконіна – В.В. Давидова, в якій розроблена певна логіка спонукаючого діалогу, що використовується в навчанні математики на уроках постановки навчального завдання.

*Перший етап* методики – створення «ситуації успіху», дозволяє з'ясувати сформованість регулюючого компоненту саморегуляції:

- вміння самоконтролю;
- самооцінку;
- визначати необхідність корекції діяльності.

Для цього дітям пропонується проста, математична задача, спосіб розв'язання якої засвоєний і добре відомий дітям. Кожен учень індивідуально розв'язує задачу, не зазнаючи при цьому ніяких труднощів. В ході роботи аналізуються вміння дітей самостійно запланувати виконання, визначити спосіб розв'язування, проконтролювати кожен етап розв'язування, співвіднести отриманий результат з поставленою метою, прийняти рішення чи піддавати завдання корекції чи залишити в незмінному вигляді.

*Другий етап* – виникнення ситуації «інтелектуального розриву», дозволяє з'ясувати усвідомлення дітьми проблеми, що виникла, вміння визначати для її розв'язання нову мету, актуалізувати, узагальнювати і систематизувати набуті знання і вміння.

Дітям пропонується схожа, за зовнішніми ознаками, математична задача на попередню, але цю задачу вони розв'язати не можуть, оскільки вона орієнтована на новий спосіб дії, який діти ще не вивчали. В результаті у дітей виникає емоційне переживання загального неуспіху («ніхто не може»), але це позитивна емоція, оскільки немає переживання за себе на тлі успіху іншого.

*Третій етап* – фіксація «розриву» в графічно-знаковій формі і формулювання навчальної задачі в словесній формі.

Завданням цього етапу є спонукання вчителем дітей, до формулювання того, чого їм бракує для розв'язання цього завдання (використовується допомога вчителя), тобто діти повинні були випробувати «дефіцит своїх здібностей». Для цього дітям пропонується проаналізувати ситуацію практичних труднощів: де і чому виникла складність у розв'язуванні. Після цього, сформулювати навчальне завдання та мету подальшої діяльності,



визначити новий спосіб виконання завдання. Під час розв'язування цього завдання ставляться навідні запитання типу: «Як ви думаєте, що ж ми робитимемо далі?», «Як би ви сформулювали це завдання», «Які подальші дії ми повинні виконати?» тощо. При цьому застосовуються наступні способи рефлексії при розв'язанні математичної задачі: 1) встановлення, сумісно з учителем, до якого типу відноситься проблемна задача: до того, що і попередня, чи до різних; 2) визначення схожості і відмінності в способах розв'язування задач; 3) аналіз особливостей умов обох задач; 4) складання задач, які належать (не належать) до одного типу.

Перегляд учнями своїх власних дій, спонукає їх до аналізу нових умов завдання, визначення побудови нового алгоритму та вміння переносити набуті знання та змінювати свої дії в нових умовах.

Оцінюються всі завдання. Оцінка переводиться бали за такими критеріями.

Завдання № 1: план виконання (1 бал); вибір правильного способу та його здійснення (1 бал); прийняття рішення про корекцію (при необхідності) – (1 бал).

Завдання № 2: усвідомлення проблеми, що виникла (3 бали); постановка нової мети (3 бали); актуалізація наявних знань і вмінь (3 бали).

Завдання № 3: перебудова способу дії відбувається легко і відразу (5 бали); перебудова способу дії відбувається повільно, перебираються декілька варіантів виконання, допускаються помилки (3 балів); перебудова способу дії відбувається хаотично, зі значними помилками (1 бал); перебудови способу дії не відбувається взагалі (0 балів).

### **Методика на визначення самооцінки у молодших школярів.**

Самооцінка може бути оптимальною і неоптимальною. За оптимальної, адекватної самооцінки суб'єкт правильно співвідносить свої можливості і здібності, досить критично ставиться до себе, прагне реально дивитися на свої невдачі та успіхи, намагається ставити перед собою реальні цілі, які

можна досягти реально. До оцінки досягнутого він підходить не тільки зі своїми мірками, але й намагається передбачати, як до цього поставляться інші люди: товариші по роботі і близькі. Іншими словами, адекватна самооцінка є підсумком постійного пошуку реального бачення власних досягнень, тобто без занадто великої переоцінки, але і без зайвої критичності до свого спілкування, поведінки, діяльності, переживань. До оптимальної самооцінки відносять високий та середній її рівні. Високим рівнем оптимальної самооцінки вважають заслужене самооцінювання власних досягнень, задоволення результатами діяльності, саморозвиток. Середній – визначення власних сильних і слабких сторін, прагнення до самовдосконалення, саморозвитку. Але самооцінка може бути неадекватною – надмірно завищеною або занадто заниженою.

На основі неадекватно завищеної самооцінки у дитини виникає неправильне уявлення про себе, ідеалізований образ власної особистості і можливостей, своєї цінності для оточуючих, для загальної справи. В таких випадках дитина ігнорує невдачі заради збереження високої оцінки самої себе, своєї діяльності. Відбувається гостре емоційне «відштовхування» всього, що порушує внутрішнє уявлення образу. Сприйняття реальної дійсності спотворюється, ставлення до неї стає неадекватним – чисто емоційним. Раціональне зерно самооцінки випадає повністю. Тому справедливе зауваження починає сприйматися як причіпка, а об'єктивна оцінка результатів роботи – як несправедливо занижена. Неуспіх оцінюється як наслідок якогось підступу або несприятливо сформованих обставин, що не залежать від дій самої особистості. Виникає важкий емоційний стан – ефект неадекватності, головною причиною якого є стійкість сформованого стереотипу завищеної оцінки своєї особистості.

Якщо ж висока самооцінка пластична, змінюється відповідно до реального стану діяльності (збільшується при успіху і знижується при невдачі), то це може сприяти розвитку особистості, тому що вона змушена

докладати максимум зусиль для досягнення поставлених цілей, розвивати власні здібності і волю.

Занижена самооцінка, тобто нижче реальних можливостей особистості, призводить до невпевненості в собі, боязкості і відсутності активності, неможливості реалізувати свої вміння в діяльності. Діти з заниженою самооцінкою не ставлять перед собою важкодосяжних цілей, обмежуються вирішенням повсякденних завдань, занадто критичні до себе.

Занадто висока або занадто низька самооцінка порушують процес саморегуляції, спотворюють самоконтроль. Особливо помітно це виявляється в навчальній діяльності, де завищена та занижена самооцінка дітей виступають причиною значних труднощів в навчанні.

Успішність навчання молодших школярів значною мірою визначається рівнем оволодіння ними загальнонавчальними вміннями і навичками, одними з яких є контрольно-оцінні. Уже на кінець першого року навчання учні мають навчитися знаходити допущені помилки шляхом зіставлення результатів власної роботи зі зразком; самостійно оцінювати результати своєї діяльності за орієнтирами, даними вчителем (правильно чи ні, що саме; в чому полягає виявлена помилка; що потрібно змінити, чого потрібно уникнути в наступній роботі тощо. До закінчення початкової школи у дітей має бути сформована самооцінка, здатність висловлювати самооцінні судження.

### **Завдання методики**

Орієнтація на самооцінку в навчанні характеризується наданням переваги самостійності в навчанні і самооцінці на підґрунті набутих внутрішніх еталонів.

Методика дозволяє з'ясувати особливості контрольно-оцінних вмінь у молодших школярів із ЗПП за такими критеріями:

- наявність внутрішнього критерію оцінки власної діяльності;
- необхідність в оцінці вчителя та наявність зовнішнього критерію для оцінювання власних здобутків чи невдач.

### **Зміст методики та особливості проведення**

У процесі формування контрольних-оцінних умінь важливо акцентувати увагу учнів з особливими освітніми потребами на тому, чи вміють вони міркувати, спостерігати, порівнювати, співставляти; чи чітко, чи лаконічно висловлюють свою думку; чи вміють запам'ятовувати і відтворювати навчальний матеріал, застосовувати його на практиці; чи уважні тощо.

*Перший етап.* Використання карток оцінювання вчителем навчальних досягнень молодших школярів із ЗПР (з метою з'ясування самооцінки молодших школярів із ЗПР):

*Тестовий матеріал*

#### ***Картки оцінювання вчителем навчальних досягнень учнів***

Критерії оцінювання	Бали
Уміння працювати самостійно, дотримуючись інструкції	0–2 бали
Перевірка відповідності виконання завдання з наочним зразком	0–2 бали
Звіряння з відповіддю	0–2 бали
Перевірка відповідності виконання завдання до учвного зразка	0–2 бали
Оцінка етапів виконання завдання та результату	0–2 бали
Вміння обґрунтувати самооцінку	0–2 бали

*Другий етап.* Визначення сформованості самооцінних умінь в учнів 1–4 класів на засадах *взаємооцінних суджень*, оскільки набуття колективного досвіду оцінювання навчальних дій однокласників сприяє перенесенню цього досвіду кожним із них на себе.

На цьому етапі, зясовувались вміння молодших школярів радитись між собою, толерантно давати один одному поради. З цією метою було запропоновано дітям перелік сталих словосполучень, які вони мають вживати в розмовному мовленні під час здійснення взаємоконтролю.

*Тестовий матеріал*

**Приклади словосполучень**

- Дозволь дати тобі пораду...
- Я б тобі порадила...
- На мій погляд, ти не достатньо уважно прочитав завдання до вправи, тому...
- На жаль, мушу сказати, що...
- Переконаний, якщо ти постараєшся, у тебе все вийде добре!
- Я знаю, що ти можеш краще, але в даному випадку...
- Мені приємно повідомити тобі, що...
- Ти так гарно працював на уроці! Я дуже за тебе радий!

В процесі організації взаємооцінної діяльності молодших школярів із ЗПР акцентувалося на залученні дітей до обговорення причин типових помилок, які вони допускали в ході роботи, та пошуку засобів їх усунення, при цьому не загострювалася увага на тих учнях, які дані помилки допустили. Наприклад, однією з причин написання цифер різної висоти може бути невміння першокласника орієнтуватися в робочому рядку. Перш ніж вказати на цей факт, спершу учням пропонували самостійно зробити висновок про причину вказаної помилки. Далі пропонувалися дітям вправи типу:

- позначити крапочками середину робочого рядка, за умови дотримання однакової відстані між ними;
- порівняти останній запис у зошиті з попередніми та зробити висновок про те, чи сприяли попередні вправи з орієнтування в робочому рядку покращенню написання цифер (чисел);

- показати уявну лінію, що знаходиться трохи вище (нижче) рядка;
- написати в зошиті конкретне число (цифру);
- обмінятися зошитами з сусідом по парті та визначити, чи правильно написані числа (приклади, задачі) у виконаному ним завданні.

Після цього, вислухавши відповіді дітей, пропонували їм порадити один одному повторити тренування, починаючи свою пораду словами: «Після тренувальних вправ ти написав(ла) значно краще, але ще спостерігаються деякі помилки, тому я б тобі порадив(ла) продовжити тренування».

Пізніше, такі завдання пропонуються для роботи в парі. Запропоновані варіанти:

- вчитель називає склад числа, а учні викладають його з цифер, після чого здійснюється взаємоконтроль;
- обидва учні за партою, розв'язують задачу чи приклад (виконують вправи геометричного характеру), по чергово зачитуючи розв'язування один одному, змагаючись у тому, хто менше помилок зробив;
- учні за одну хвилину мають записати з пам'яті якомога більше названих чисел, після чого обмінюються зошитами та здійснюють взаємоперевірку.

Водночас, учнів систематично спонукали до роздумів типу: «У чому причина моїх труднощів у навчанні?», «У який спосіб я можу їх позбутися?», «Чи є інші способи подолання моїх труднощів?», «На скільки ефективним є обраний мною спосіб подолання труднощів у навчанні?» тощо.

Зміщення акценту з особистості учня на аналіз причин виявленої в нього тієї чи іншої помилки сприяло створенню в класному колективі доброзичливого мікроклімату; визначенню (з метою формування) у школярів звички помічати причинно-наслідкові зв'язки між явищами дійсності; усвідомленню ними необхідності аналізувати і коригувати дії однолітків та власні.

**Методика на визначення вольового акту в процесі саморегуляції.**

Регулюючий компонент саморегуляції передбачає в своїй структурі вольовий акт, завдяки його сформованості особистість досягає поставленої мети діяльності, долає всілякі труднощі, що з'являються на шляху виконання, активізує необхідні знання та вміння тощо. Вольове зусилля проявляється як реакція на перешкоду. Безпосереднім поштовхом для вольового зусилля є усвідомлення перешкоди – розуміння ситуації, усвідомлення мети і засобів її досягнення. Вольова дія закінчується оцінкою досягнутого результату, яка встановлює співвідношення запланованого, передбачуваного і кінцевого результату. Однак несформованість вольового акту істотно впливає на становлення саморегуляції учня у навчальній діяльності. Тому в нашому дослідженні, враховувалася здатність до вольових зусиль в процесі виконання діяльності: цілепокладання, мотивація подолання труднощів, які виникають в процесі діяльності тощо.

#### **Завдання методики.**

Завдання, які запропоновані в цій методиці відповідають тематичному матеріалу з математики, який передбачений програмою для загальноосвітніх навчальних закладів інтенсивної педагогічної корекції. Труднощі, з якими учні стикаються в процесі виконання завдань за цією методикою, виявляють не лише наявний рівень розвитку вольових якостей, але і їх прояв на кожному віковому етапі.

Методика дозволяє з'ясувати особливості структури вольового акту саморегуляції, за такими критеріями:

- виникнення мотивів діяльності;
- боротьба мотивів;
- рішення про дію;
- виконання прийнятого рішення.

Боротьба мотивів відбиває наявність у дитини внутрішніх перешкод, суперечливих спонукань, бажань, прагнень, які стикаються і вступають у конфлікт між собою. Виникнення і боротьба мотивів закінчується

прийняттям рішення, що означає остаточну постановку свідомої мети. Наступним критерієм у з'ясуванні сформованості вольового акту саморегуляції було виявлення вмінь виконувати прийняте рішення. Домінуючими мотивами, якими дитина керується під час діяльності, ми визначили навчальні мотиви, мотиви отримання гарної оцінки та мотиви уникнення невдачі. З'ясовувалися вміння дітей дотримуватися інструкції, щоб розв'язати правильно завдання.

### **Зміст та особливості проведення методики.**

Для дослідження сформованості вольового акту в процесі саморегуляції навчальної діяльності адаптована методика визначення рівня мобілізації волі Ш.Н.Чхарташвілі.

Зазначена методика проста у використанні, передбачає точне і швидке заповнення протоколу експерименту, точно фіксує результат, дозволяє швидко зробити обробку первинних матеріалів. Її можна застосовувати для дослідження різного вікового періоду з підбором відповідного матеріалу, тому ми використали методику визначення рівня мобілізації волі Ш.Н.Чхарташвілі в навчальній діяльності і молодших школярів із ЗПР.

### **Зміст методики.**

Дітям пропонували розв'язати завдання, яке було розміщене на подвійному аркуші паперу. На лівій стороні аркуша була умова завдання, яке необхідно розв'язати, а на правій – розв'язання цього завдання. Перед розв'язанням завдання, дітям оголошувалась наступна інструкція: «На подвійних аркушах паперу подані завдання, зліва розміщене те завдання, яке потрібно розв'язати, справа – його розв'язання. Ви повинні уважно розглянути і виконати завдання, яке написано на лівій стороні аркуша, однак, його розв'язання, яке подано на правій стороні – дивитися НЕ МОЖНА (останнє слово підкреслювалося інтонаційно)».

Обробка результатів полягала в наступному. У випадку, якщо дитина дотримувалася інструкції завдання, приймала рішення, яке обумовлювалося



цілою програмою дій, безпосередньо переходила до виконання прийнятого рішення, лише після певних роздумів, мисленнєвого планування, самотійно розв'язувала завдання – отримувала оцінку в 5 балів.

Якщо дитина частково розглядала розв'язування, після чого намагалася пояснити як впровадити прийняте рішення в дію, – свідчило про те, що ця дитина не може утриматися в руслі складного для неї завдання і замінює його простішим, тим самим мимоволі полегшуючи свою розумову діяльність. При прийнятті рішення такі діти не виявляли певної програми дій, намагалися списати окремі дії чи відповідь, домінуючим мотивом був мотив отримання гарної оцінки. Таке виконання оцінювалося у 3 бали.

Повне списування завдання розцінювалося як неприйняття мети завдання дитиною, що свідчить про несформованість необхідних знань і вмінь для розв'язання завдання, невміння орієнтуватися в умові та керуватися інструкцією при прийнятті рішення, невміння правильно планувати і виконувати свої дії, домінуючим мотивом був мотив уникнення невдачі, що і обумовило вибір між самотійним розв'язанням завдання чи списуванням. При такому розв'язуванні завдання дитина отримувала 0 балів.

Таким чином, розробка діагностичного комплексу передбачає підбір та розширення методів діагностики саморегуляції навчальної діяльності дітей із затримкою психічного розвитку. Ми вважаємо, що найбільш об'єктивною вважається діагностика, що спирається на тривале спостереження в поєднанні з поглибленим дослідженням психічних компонентів саморегуляції та з'ясуванням здатності дитини до саморегуляції в навчальній діяльності.

З метою вивчення саморегуляції навчальних дій до кожного завдання всіх методик розроблені різні рівні допомоги: дво-три разове пояснення змісту завдання, спільний з досліджуваним початком виконання, демонстрація зразка, спільне виконання аналогічного завдання, попереднє спільне виконання завдання з подальшим самотійним, навідні запитання за змістом завдання, запитання-підказки, репліки.

### **3.2. Діагностична оцінка процесу саморегуляції навчальної діяльності.**

Показником усвідомленості саморегуляції виступає уміння виконати навчальне завдання відповідно до поставленої мети, контролювати хід його виконання та коректувати в разі необхідності. Критерієм у визначенні рівня саморегуляції виступав передусім процес виконання завдання, а вже потім – правильність кінцевого результату.

**1. Сприймання завдання** (як дитина сприймає і розуміє завдання, наскільки адекватно діє до його змісту, утримує в пам'яті суть завдання чи швидко втрачає його): а) завдання сприймається одразу, дитина діє у відповідності до його змісту, хоча результат при цьому не завжди буде вірним; б) завдання сприймається частково, дитина починає діяти адекватно, але згодом втрачає його сутність і припиняє працювати або просто маніпулює тим матеріалом, який знаходиться перед нею; в) зміст завдання не усвідомлюється, дитина довільно маніпулює запропонованим матеріалом.

**2. Обдумування подальших дій:** а) діти здійснюють пошукову діяльність, обдумують виконання, міркують, іноді звертаються із запитаннями до дорослого; б) діють імпульсивно, але запитують про правильність своїх дій у дорослого; в) діють імпульсивно, не усвідомлюючи своїх дій.

Перший спосіб виконання властивий дітям з нормальним психічним розвитком, у дітей з затримкою психічного розвитку в основному проявляється другий, іноді й третій, інколи спостерігається й перший.

**3. Критичність виконання завдань** (уміння знайти помилки і виправити їх): а) дитина самостійно перевіряє свою роботу і за наявності помилок намагається виправити їх; б) самостійно завдання не перевіряє, але шукає помилку, коли вказують на її наявність і намагається самостійно виправити її; в) не шукає помилки, навіть якщо вказують, що вона є,

виправляє лише в тому випадку, коли вказують на конкретну помилку; г) не виправляє помилок навіть тоді, коли вказують на конкретні помилки.

Для дітей з нормальним розвитком властивий перший варіант критичності виконання завдань – а), але зустрічається і б). Для дітей із затримкою психічного розвитку – другий (б), проте, проявляється і третій (в), іноді – четвертий (г).

**4. Вміння використовувати допомогу в процесі виконання завдання.** Оцінюється міра допомоги, якої потребує дитина.

Уміння дитини самостійно виконувати те, що вона вже виконала, з допомогою дорослого – зона найближчого розвитку. Уміння самостійно виконувати завдання, аналогічне тому, яке вже виконувалось, – перенос знань:

а) самостійний перенос знань. Дитина самостійно бачить подібність завдань, визначає спосіб виконання;

б) самостійно аналогія в завданнях не виявляється, але вказівка на спосіб виконання забезпечує адекватні дії;

в) самостійно аналогія в завданнях не виявляється і вказівка на спосіб виконання не стимулює активізацію потрібних знань, завдання не виконується.

Перший варіант властивий для дітей із нормальним інтелектом, другий – переважає у дітей із затримкою психічного розвитку, однак, зустрічається третій варіант.

**5. Вміння переключатися з одного способу дії на інший.** Ступінь прояву: а) усвідомлене самостійне переключення з одного способу виконання на інший, розуміння відмінностей в завданнях; б) переключення відбувається після того, як увага дитини фіксується на неоднотиповості завдань; в) переключення не відбувається і після пояснення вчителем відмінностей у завданнях, дії залишаються стереотипними.

Нормальні діти виявляють перший та другий ступінь вміння переключатися з одного способу дії на інший, діти із затримкою психічного розвитку – другий і третій.

**6. Мовленнєве опосередковування дій.** У дітей з нормальним інтелектом мовлення є регулятором діяльності. Одержавши завдання вони планують його виконання, орієнтуючись на умову. Після виконання завдання можуть адекватно словесно обгрунтувати виконані дії та отриманий результат.

Діти із затримкою психічного розвитку відчують великі труднощі у словесному оформленні звіту про виконані дії. Вони не визначають послідовності виконаних ними дій, замість основних дій описують другорядні, безпосередньо не пов'язані з виконанням завдання.

#### *Висновок.*

В основу діагностичного комплексу дослідження покладено систему саморегуляції, яка включає три підсистеми: *мотиваційну* яка реалізує установку, мету діяльності, мотивацію; *операційну*, що забезпечує алгоритм виконання, спосіб вирішення, самоконтроль; *регулюючу*– регуляція діяльності, корекція і рефлексія. Підсистеми саморегуляції мають свою структуру і взаємозв'язані одна з одною, залежно від рівня розвитку дитини розкриваються і реалізуються можливості цих підсистем: відносно високий рівень сформованості психічного розвитку школяра припускає, як правило, і відносно високі рівні розвитку мотиваційної, операційної і регулюючої підсистем саморегуляції, і навпаки, несформованість психічного розвитку дитини є першопричиною несформованості саморегуляції.

Загальною діагностичною ознакою для ЗПР церебрально-органічного генезу є порушення довільної саморегуляції навчальної діяльності: недорозвиток цілепокладання, що проявляється в труднощах під час прийняття умови навчального завдання, фрагментарне дотримання умов запропонованого завдання; недорозвиток функцій контролю і уваги,

несформованість функції програмування (фрагментарність, спрощення або спотворення програми дій, уникнення складної діяльності); часті відмови від навчального завдання з переходом до гри, тобто особлива увага приділялася стану регуляторних систем з диференціацією оцінок функцій цілепокладання, програмування і контролю.

Діагностичний комплекс дослідження саморегуляції навчальної діяльності дітей із затримкою психічного розвитку передбачає використання взаємодоповнюючих методик, що забезпечують оцінку розвитку механізмів саморегуляції. Оскільки, компоненти саморегуляції навчальної діяльності взаємопов'язані, дослідження окремого компоненту неминуче переплітається з іншими, в різній мірі. В підґрунті аналізу даних покладена специфічна система психічних процесів, що обумовлює саморегуляцію навчальної діяльності.

Практична значущість розробленого діагностичного комплексу полягає в розкритті прогностичних механізмів, які є підґрунтям розвитку компонентів саморегуляції, які виконують функції ініціації, мотивації, програмування і контролю в навчальній діяльності. У діагностичному плані, метою впровадження методичних блоків було з'ясування особливостей тієї чи або іншої функції саморегуляції при виконанні конкретно заданої операції, симптоматики «загального» характеру, вивчення саморегуляції як механізму, що забезпечує становлення навчальної діяльності дитини.

### **Література.**

1. Александрова Н.И., Шульга Т.И. Изучение волевых качеств школьников с помощью методики «Нерешаемая задача» // Вопр. психологии. 1987. №6.
2. Божович Л.И. Познавательные интересы и условия их формирования в детском возрасте. М.:Пед.акад., 1955.- 209 с.

3. Иванников В. А. Психологические механизмы волевой регуляции: Учебное пособие. 3-е изд. СПб.: Издательство "Питер", издание: 3-е, 2006 год, 208 стр.

4. Иванников, В.А. Психологические механизмы волевой регуляции / В.А.Иванников. – М.: МГУ.- 1991. – 142 с.

5. Ильин Е.П. Психология воли, 2009 год, 368 стр.

6. Конопкин О.А. Функциональная структура саморегуляции деятельности и поведения // Психология личности в социалистическом обществе: Активность и развитие личности. М.: Наука, 1989. 183с.

7. Круглова Н. Ф. Экспресс-диагностика и коррекция регуляторно-когнитивной структуры учебной деятельности подростков. М., 2000.

8. Мальцева К.П. Самоконтроль в учебной работе младшего школьника. – М., 1962 – 389 с.

9. Матюхина. М.В. Мотивация учения младших школьников: Автореф. дисс. на соиск. уч. степ. докт. психол. наук. М., 1986. – 38 с.

10. Моросанова В.И. Опросник «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ): Руководство // М.: Когито-Центр, 2004. — 44 с.

11. Мильман В.Э. Метод изучения мотивационной сферы личности / Практикум по психодиагностике. Психодиагностика мотивации и саморегуляции. – М., 1990. – С.23-43.

12. Психологическое развитие младших школьников/ Под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1990 – с.22—103

#### **IV. Розвиток дій саморегуляції у молодших школярів із затримкою психічного розвитку на уроках математики.**

Розвиток дій саморегуляції навчальної діяльності, також і під час навчання математиці, передбачає наступні параметри: орієнтовна частина дії – пов'язана з використанням об'єктивних умов, які необхідні для успішного виконання заданої дії. Виконавча частина дії – забезпечує реальні

перетворення в об'єкті дії. Контрольна – здійснює коригування діяльності на орієнтовному і виконавському етапах.

**1. Прийняття завдання,** що характеризує початковий момент виконання будь-якого завдання. Тут істотна оцінка того, в якій формі (ігровий або навчальної) дитина готова виконувати завдання.

Незгода виконувати завдання може бути пов'язано з тим, що у дитини негативне ставлення до ситуації обстеження або пред'явлені завищені вимоги до дитини, або він неадекватно оцінює ступінь складності завдання (як нездійсненого) при заниженій самооцінці, не бажає демонструвати своє невміння (останнє може свідчити про збереження інтелекту).

Таким чином, аналіз прийняття завдання дитиною дає можливість оцінити ставлення учня до навчальної ситуації, й в першу чергу з'ясувати мотивацію, як підструктуру саморегуляції.

**2. Розуміння інструкції** забезпечує дитині можливість орієнтування в завданні, без якої цілеспрямоване виконання його неможливо. Нерозуміння інструкції можуть проявляти діти із ЗПР, порушеннями мови, слуху, а також при глибокому порушенні інтелекту.

Порушення розуміння інструкції можуть бути пов'язані з нестійкістю слухової уваги; семантичними порушеннями, при яких розуміння неможливо або утруднюється внаслідок незасвоєння значення слів; з несформованістю фонематичного сприйняття; з труднощами утримування в короткочасній пам'яті обсяг інформації; порушенням сприйняття графічно-знакових схем, коли порушення в розумінні інструкції пов'язані з несформованістю мислення.

Таким чином, аналіз розуміння інструкції складає уявлення про можливості дитини в орієнтуванні в умові завдання і дозволяє визначити механізми труднощів, які виникають на цьому етапі розв'язання завдань.

**3. Самостійне виконання завдань та визначення способів дій.**

Цей параметр оцінки фіксує специфіку програмування діяльності та її виконання, тобто процес розв'язання розумових завдань. Аналіз тих способів дії, які дитина визначає для розв'язання завдання, дає змогу визначити стратегію діяльності дитини, оцінити її адекватність поставленій задачі, а також оцінити тактику і можливості варіабельності при зміні умов діяльності.

Діти з порушеннями в програмуванні діяльності можуть досить добре володіти окремими операціями, але відчувати труднощі організації їх в потрібну послідовність, що перешкоджає самостійному виконанню завдання.

Діти з нестійкою нейродинамікою можуть вибирати правильну стратегію, але при виконанні окремих операцій діяти неадекватно або непродуктивно, допускаючи помилки або подовжуючи час діяльності.

Найважливішим критерієм розвитку саморегуляції є формування дії і способів їх реалізації – застосування проб і помилок, співвіднесення дій з уявленим результатом діяльності.

#### **4. Результативність виконання завдання і можливість корекції помилок.**

Цей параметр спрямований на навчання розв'язування завдань і можливості самоконтролю учнем за власною навчальною діяльністю.

Зниження самоконтролю за діяльністю призводить до помилок, які при частково правильному результаті виконання завдання призводять до неправильного результату. Ці помилки можуть виникати на будь-якому етапі діяльності. В системі розв'язування завдань, важливо сформувати у дитини «поетапний характер» самоконтролю за всіма етапами виконання діяльності та її результатами, що призводить до усвідомлення дитиною необхідності у закінченні дії або її продовженні. У разі відсутності поетапного самоконтролю виникають помилки. Порушення в ланці самоконтролю свідчать про недорозвиток регуляторної діяльності кіркових систем.

При невмінні самостійно фіксувати помилки можна стверджувати про несформованість у школярів плануючої ланки самоконтролю, операційної



сторони діяльності; відсутність фіксації помилок свідчить про несформованість самоконтролю.

Отже, запропоновані параметри якісного аналізу виконання завдань дитиною дають можливість встановити:

- яка з ланок саморегуляції діяльності порушена;
- які психологічні механізми цього порушення.

Для виявлення потенційних можливостей дитини та психологічного обґрунтування корекційного впливу велике значення має вивчення умов, що впливають на процес саморегуляції. До них відносяться:

- вибір продуктивної мотивації;
- варіювання змісту інструкції (письмової, словесної; за об'ємом);
- введення дозованої допомоги в процесі виконання завдання.

Вивчення умов і виявлення факторів, що впливають на виконання учнем завдань, з одного боку, дає матеріал для з'ясування рівня розвитку мислення, а з іншого – для обґрунтування корекційної роботи. Виявлення особливостей саморегуляції дітей під час розв'язання наочно-дієвих, наочно-образних і словесно-логічних задач вказує на два основних типи порушення саморегуляції навчальної діяльності:

- 1) порушення саморегуляції як діяльності, що має певну структуру і динаміку;
- 2) порушення окремих ланок саморегуляції при сформованості загальної структури навчальної діяльності.

При порушенні саморегуляції як діяльності у дитини виявляється несформованість цілеспрямованого аналізу умови завдань; невміння виділяти в них істотні елементи, співвідносити їх між собою, здійснювати процеси порівняння, узагальнення, абстрагування; здійснювати контроль на кожному з етапів діяльності і адекватно оцінювати результати. У таких випадках виникають труднощі при плануванні розв'язування задачі, при послідовному здійсненні операцій, а також при здійсненні поетапного самоконтролю. Ці

порушення часто поєднуються з недорозвитком психічних процесів, які є психологічним механізмом функціонування ланок саморегуляції, і порушенням процесу переключення. Наявність означених порушень призводять до значних труднощів під час виконання завдань, спричиняють неадекватне їх оцінювання.

При порушеннях окремих ланок саморегуляції спостерігається специфіка здійснення діяльності. Наприклад: діти уважно вислуховують завдання, починають цілеспрямовано діяти, але із завданням не справляються у зв'язку з тим, що або не знаходять правильного шляху розв'язання, або при правильно обраній стратегії не визначають адекватних завданню способів виконання. Найбільш яскраво такі труднощі виявляються під час розв'язання завдань на конструювання.

Таким чином, аналіз типових помилок при розв'язанні математичних завдань дозволяє визначити ті фактори, які лежать в основі порушень саморегуляції.

З'ясовано, що максимальна опора на наочні засоби необхідна при вивченні таких тем, як нумерація чисел, арифметичні дії, арифметичні задачі. Сприяючи формуванню найважливіших математичних понять, робота з наочними засобами розширює можливості учнів із ЗПР в навчанні математики. У процесі оперування різними об'єктами, кресленні геометричних фігур, завданнях на вимірювання візних величин, відбувається сенсомоторний розвиток, що є важливим для учнів і ЗПР. У той же час робота з наочністю сприяє уточненню предметних і просторових уявлень, розвитку пам'яті.

Практика навчання вказує на здатність молодших школярів до засвоєння математичних знань, формування саморегуляції навчальної діяльності за умови правильного управління навчальним процесом. Особливе місце в процесі досягнення необхідного рівня математичних знань, розвитку саморегуляції займає корекційна робота. При підготовці та проведенні

навчальних занять приділяється значна увага корекції навчальної діяльності, в ході якої формуються знання, розвивається здатність школярів із ЗПР до саморегуляції. В системі математичних знань значне місце по праву займають арифметичні задачі. Основною перешкодою успішного розв'язання складених математичних задач є невміння дітей розв'язувати прості задачі, які становлять основу складених.

В основу методики роботи над математичними задачами в спеціальній школі покладено методику навчання для дітей з нормальним розвитком. Однак, як показує практика навчання, одним з основних труднощів у розв'язанні простих задач учнями із ЗПР, є недовідомість практичного досвіду, неусвідомлення задачних ситуацій.

Подолання труднощів досягається шляхом корекції недоліків предметно-практичної діяльності при широкому використанні різних наочних засобів, особливо на перших двох етапах роботи над завданням – підготовчому і етапі ознайомлення з розв'язанням. Система підготовчих вправ, різні операції над множинами, показ зразка, виконання за ним, мовленнєве пояснення в процесі роботи сприяють розвитку сприйняття, мовлення, мислення, самоконтролю та саморегуляції.

Навчання дітей правильно визначати спосіб розв'язування одного типу математичних задач, позитивно впливає на перенесення способу виконання на подібні задачі та визначення нового способу в задачах інших типів. Під час навчання необхідно приділяти увагу виконанню завдань, що дозволяє учням засвоїти ті чи інші математичні терміни, висловлювання, словосполучення, що лежать в основі вибору арифметичної дії. Зазначені вправи значно полегшують процес розв'язування математичних завдань, сприяють розвитку математичної мови учнів, засвоєнню основних математичних понять тощо.

### **Формування навчальної мотивації.**

Підвищення і формування позитивної самооцінки у молодших школярів – завдання важке і дуже важливе. Саме від його виконання залежить успіх дитини, бажання вчитися і самореалізовуватися. Одним із найважливіших прийомів реалізації цього методу є мотивація навчання і виховання.

***Рекомендації по формуванню в учнів навчальної мотивації:***

1. Використовувати на уроці цікавий матеріал під час вивчення нової теми.
2. Підтримувати прагнення дитини до саморозвитку і самовдосконалення.
3. Формувати допитливість та пізнавальний інтерес.
4. Розвивати інтерес до розв'язування математичних задач засобами розв'язування цікавих задач, задач з неправильною умовою та логічних задач.
4. Стимулювати появи емоційного задоволення від процесу навчання.
5. Формувати адекватну самооцінку власних можливостей.
6. Використовувати різні способи педагогічної підтримки.
7. Виховувати почуття обов'язку, відповідального ставлення до навчальної роботи.
8. Формувати потребу у спілкуванні з учителем, однокласниками під час навчання.

**Формування самоконтролю.**

Одним із засобів навчання самоконтролю є інструкція вчителя про послідовність проведення самоконтролю при виконанні завдань. Рекомендується використовувати картки, на яких зазначено послідовність виконання дій самоконтролю. На цих картках повинні бути інструкції про те, коли і яким способом дітям потрібно контролювати свої дії і їх результат. Це дозволить учням усвідомити способи перевірки, визначати які з них можна застосовувати до того чи іншого завдання.

Сформувати вміння самоконтролю це: вчити підпорядковувати власну діяльність поставленій задачі; засвоювати правила розв'язання; мисленнєво планувати власні дії та наслідків їх виконання; у відповідності до плану, порівнювати заплановані і виконані дії; виправляти помилки; перевіряти правильність отриманого результату.

***Рекомендації по формуванню самоконтролю молодших школярів:***

1. Вчити усвідомлювати необхідність у самоконтролі. Пропонувати завдання, які б ставили учнів перед необхідністю самостійно контролювати правильність отриманого результату.

2. Вчити поетапно планувати майбутню діяльність (пропонується використання малюнків, моделей, схем; задач, які мають різні варіації умови; словесних засобів (інструкція, пояснення)).

3. Вчити будувати план дій відповідно до змінених умов задачі.

4. Вчити встановлювати взаємозв'язків між елементами задачі (забезпечує побудову шуканої системи дій).

5. Вправляти у визначенні потенційно можливих дії і їх результатів, вчити зіставляти їх між собою і з заданими вимогами.

6. Вчити мовленнєво обґрунтовувати всі майбутні дії (дозволяє винести внутрішній план дій назовні).

7. Розвивати вміння розв'язувати задачу, відповідно до попередньо складеного плану дій за схемою, за інструкцією, за зразком (пропонується використання моделей, графічних схем; словесні засоби (пояснення, інструкція); розв'язання обернених та взаємообернених задач).

8. Пропонувати розв'язати таке завдання, у якому неправильну відповідь можна визначити лише в результаті перевірки; завдання, в яких навмисно допущені помилки.

9. Пропонувати учням використовувати різні способи перевірки (перевірка отриманих результатів за умовою завдання; розв'язання задачі різними способами; прикидка уявного результату завдання; встановлення

можливих меж очікуваного результату (попереджує недоліки типу описок, пропусків цифр, невірно визначену дію тощо); взаємоперевірка).

10. Вчити перевіряти слід не тільки кінцевий результат, а й проміжні етапи розв'язування.

11. Навчати обґрунтовувати допущені помилки і їх виправлення.

12. Вчити самостійно перевіряти і оцінювати учнями власну роботу та роботу товаришів.

13. Вчити взаємоконтролю.

### **Формування самооцінки.**

Самооцінка – оцінка людиною своїх якостей, себе, рівня успішності власної діяльності, оцінки своєї особистості іншими людьми, виходячи з системи цінностей людини. Самооцінка може бути адекватною і неадекватною. За адекватної самооцінки суб'єкт правильно співвідносить свої можливості і досягнення, досить критично ставиться до себе, прагне реально дивитися на свої невдачі та успіхи, намагається ставити перед собою досяжні цілі, які можна здійснити насправді.

Неадекватна самооцінка – надмірно завищена або занадто занижена.

На основі неадекватно завищеної самооцінки у людини виникає неправильне уявлення про себе, ідеалізований образ власної особистості і можливостей, своїх цінностей. В таких випадках людина ігнорує невдачі заради збереження звично високої оцінки самої себе, своїх вчинків і справ. Відбувається гостре емоційне «відштовхування» усього, що порушує уявлення про себе. Сприйняття реальної дійсності спотворюється, ставлення до неї стає неадекватним – чисто емоційним. Раціональне зерно оцінки випадає повністю. Справедливе зауваження починає сприйматися як причіпка, а об'єктивна оцінка результатів роботи – як несправедливо занижена.

Занижена самооцінка, зазвичай, призводить до невпевненості в собі, боязкості і відсутності домагань, неможливості реалізувати свої можливості.

Такі люди не ставлять перед собою мету, яку важко досягти, обмежуються вирішенням повсякденних завдань, занадто критичні до себе.

***Рекомендації по формуванню самооцінки молодших школярів:***

1. Головна мета оцінки – стимулювати і активувати навчально-пізнавальну діяльність школяра. Вчитель повинен давати змістовну оцінку роботі учня. Навчати дітей оцінювати не тільки кінцевий результат навчального завдання, а й усі етапи його виконання.

2. Пояснювати, чому успіхи в навчальній діяльності дітей, які мають приблизно однакові здібності, мають різні результати (через різне ставлення до навчання).

3. Використовувати взаємооцінювання, спочатку, товариш по парті аналізує роботу іншого учня, а потім свою, пояснює своє виконання, висловлюючи самооцінку.

4. Пропонувати учням із заниженою самооцінкою, допомагати однокласникам перевіряти навчальне завдання.

5. Необхідно включати ситуації, актуалізуючі самооцінку дитини, ставити завдання щодо усвідомлення особливостей власної роботи, її сильних і слабких сторін і сприяти спрямованості дитини на власні способи дії.

6. Ввести допоміжний зошит «Моє навчання», у якому пропонувати учневі за спеціальною схемою робити записи: аналізувати і оцінювати своєю роботу на уроці, визначати міру засвоєння матеріалу, ступінь його складності, виділяти найважчі моменти роботи.

7. Пропонувати дітям самостійно оцінювати класні і домашні завдання перш ніж віддати на перевірку вчителю, після перевірки вчителем, обговорити випадки розбіжності оцінок. З'ясувати критерії, за якими діти оцінюють власні роботи, порівняти з тими критеріями, за якими оцінює роботу вчитель.

8. Використання похвали та заохочення з дітьми, які мають занижену самооцінку.

#### **4.1. Психолого-педагогічна робота по розвитку саморегуляції навчальних дій у молодших школярів.**

Оволодіння будь-якою діяльністю розпочинається з усвідомлення і практичного оволодіння кожної конкретної операції. Шляхом постійного практичного виконання відбувається засвоєння цих дій, і їх матеріальна форма виконання переходить у внутрішньомисленнєву, тобто досягається рівень автоматизму.

Формування навчальних дій відбувається шляхом розподілу навчальних дій на операції, на окремі етапи з конкретним змістом, спрямування навчання школярів на виділення їх при виконанні кожного окремого задання, що активізує розумову діяльність, та закріплює навички їх виконання. Багатократне повторення призводить до удосконалення дій і дозволяє вийти на високий рівень саморегуляції.

При саморегуляції фактори управління не діють на систему зовні, а виникають у ній самій. Саморегуляція в навчальній діяльності базується на внутрішній організованості, яка дозволяє дитині самостійно здійснювати навчальні дії і доводити їх докінця. Прояви саморегуляції навчальної діяльності характеризуються вміннями самостійно орієнтуватися в навчальному матеріалі, визначати мету, будувати алгоритм виконання завдання, складати програму дій, виконувати її відповідно до уявного образу результату, адекватно оцінювати результати діяльності, при необхідності проводити корекцію етапів діяльності чи її вцілому.

Чітке уявлення про зміст кожної ланки саморегуляції допоможе вчителю і батькам в організації виконання дітьми навчальних дій. Виділяють наступні ланки саморегуляції: мета діяльності, модель значущих умов, програма дій, оцінка і прийняття рішення про корекцію результатів.



Мета навчального завдання вказується в його умові, але учень повинен чітко її визначити, усвідомити і не губити в ході виконання завдання. Таким чином, його дії набудуть цілеспрямованості.

Модель значущих умов визначає особливості умов реалізації даного конкретного завдання: тип задачі, правило, на яке виконується вправа, ознаки предметів і явищ навколишнього світу і їх сукупності тощо.

Програма дій – вибір засобів і шляхів здійснення мети, відповідно з заданими умовами, тобто це послідовність виконання навчальних дій. Далі слідує оцінка результату завдання, її аналіз (правильно чи неправильно виконане завдання) з послідувочою корекцією результату (виправлення помилок).

Контролюючи виконання дитиною кожного завдання, потрібно звертати увагу на реалізацію кожної ланки саморегуляції як умови успішного навчання.

Як цього досягти?

В перші дні навчання дитина разом з дорослим навчається визначати мету роботи, наприклад, написати певні елементи цифер чи самі цифри. Значущими умовами є зразок в прописах або написаний у зошиті вчителем. Програма дій реалізується в послідовності рухів, пояснених вчителем у школі. Критерії оцінки правильності дій – співпадання результату роботи з заданим зразком.

Необхідно допомогати дитині коректувати роботу по хлду її виконання, спрямовувати її таким чином, щоб дитина отримала відчуття успіху, коли мета досягнута і вміння засвоєне. Свалення вчителя, дорослого є дійовим підкріпленням на перших кроках навчання.

Ефективним є використання кальки при вивченні послідовності прийомів написання цифер, їх елементів. Діти накладають кальку на зразок, поданий у прописах, обводять його багато разів, тренують рухи, необхідні для правильного написання.

Виконання будь-якого завдання повинно пройти через всі ланки саморегуляції, що й необхідно проконтролювати зовні. Упущення будь-якої ланки саморегуляції призводить до незасвоєння матеріалу і в кінцевому результаті до низького засвоєння матеріалу. Для цього разом з дитиною необхідно визначити мету завдання (наприклад, засвоєння правила додавання на 1), необхідно наголосити, що його потрібно вивчити до того, як почати виконувати роботу. Модель значущих умов вказана в завданні, що дається до його виконання, які слід розібрати, проаналізувати. Програмою дій є виконання цього завдання з врахуванням заданих умов. Щоб навчити дитину адекватної самооцінки, результати спочатку необхідно оцінювати разом з дитиною, а після завершення роботи допомогти знайти помилки та здійснити необхідну корекцію.

Наводимо приклад порядку навчальних дій – алгоритм завдання:

1. Вивчити навчальний матеріал.
2. Уважно прочитати і проаналізувати умову завдання.
3. Виконати завдання.
4. Перевірити правильність виконання.
5. виправити допущені помилки.
6. Оцінити свою роботу.

Застосування навчального матеріалу на практиці пов'язане з певною програмою дій (алгоритмом виконання). Нарриклад, при розв'язуванні математичної задачі, застосовується такий алгоритм:

1. Уважно прочитай умову задачі.
2. Визнач у ній те, що дано і те, що потрібно знайти.
3. Визнач спосіб виконання задачі.
4. Розв'яжи завдачу.
5. Перевір чи правильно розв'язана задача (перевірка за зразком; повторна перевірка задачі; розв'язування оберненої задачі; розв'язування задачі різними способами; перевірка задачі другим способом).

6. виправ помилки, якщо вони є.

7. Оціни правильність розв'язування задачі.

Така організована робота на уроках продовжується вдома. Учні, для успішного оволодіння навчальним матеріалом, необхідно, щоб батьки разом з ним пройшли всі пункти даного алгоритму, тим самим привчаючи дитину не тільки до засвоєння вміння розв'язувати задачу даного типу, але і оволодіння такою ланкою саморегуляції, як складання програми дій, що організовує мисленнєву діяльність дитини.

Розглянемо це на такому прикладі.

Задача, 1 клас. «У корзині лежало 2 яблука. Мама поклала туди ще 3 яблука. Скільки яблук лежало у корзині?»

Після аналізу задачі, учні складають схематичнеображення задачі:

2        3        ? умова, запитання

$2 + 3 = 5$         розв'язок

5        відповідь

Аналізуючи її, учнів підводять до усвідомлення алгоритму розв'язування:

1. Розібрати умову задачі.
2. Виділити головне запитання задачі.
3. Скласти і реалізувати програму дій.
4. Одержати відповідь і перевірити її.

У даному випадку, фактично мають місце всі ланки саморегуляції:

- 1) мета – зайти відповідь на головне запитання;
- 2) модель значущих умов – визначити тип задачі;
- 3) згідно з визначеним типом задачі, складається програма дій, тобто послідовність дій, що призводить до одержання відповіді;
- 4) оцінка і корекція відповіді – встановлення відповідності розв'язання і виправлення помилок.

Перевіряючи розв'язування задачі, бажано запитати у дитини, як саме вона знайшла невідоме, у якій послідовності міркувала, чи впевнена у правильності результату, як його можна перевірити. Такий підхід привчає учнів осмислювати виконану роботу, засвоювати спосіб міркування, який у даному випадку є найраціональнішим.

Молодші школярі повинні оволодіти такими способами перевірки розв'язування задачі:

1) Прикидка очікуваної відповіді, що дає змогу приблизно визначити межі результату.

2) Перевірка розв'язування за умовою (учні упевнюються у відповідності знайденого результату умові задачі без її перетворювання).

3) Розв'язування задачі жругим способом (однакові відповіді, знайдені двома різними способами, дають змогу перевірити такі задачі, які допускають різні варіанти розв'язку).

4) Складання задачі, оберненої даній і введення в умову знайденої відповіді. При цьому, після розв'язування задачі, коли учні впевняться у правильності розв'язування доцільно з'ясовувати в учнів скільки обернених задач можна скласти до однієї прямої, скільки даних є в прямій задачі і скільки у оберненій (стільки ж, скільки даних міститься й у прямій). Такий методичний підхід важливий для того, щоб привчити дітей до самостійного складання і розв'язання обернених задач, що пізніше перейде у потребу дитини в необхідності контролювати розв'язання прямої задачі під час самостійного виконання. В подібних завданнях правильність розв'язування прямої задачі перевіряється розв'язуванням оберненої, що дозволяє дітям швидше виявити помилки, з'ясувати причини їх появи, і на основі зробленого аналізу внести відповідні корективи.

5) Складання взаємооберненої задачі, які забезпечують взаємну перевірку і взаємозв'язок. Перевірка розв'язування задач сприяє формуванню всіх компонентів самоконтролю, тому, що для перевірки розв'язання задачі

учням потрібно, у кожному окремому випадку, визначити нові зв'язки і залежності між величинами, які входять до умови задачі.

Невміння школярів із ЗПР початкових класів перевіряти розв'язання задачі, насамперед, пояснюється тим, що вони не володіють елементарними знаннями способів перевірки.

Наведемо деякі способи і запропонуємо приклади перевірки задач.

*Перевірка задач за допомогою складання і розв'язування обернених задач.* Покажемо, як використати цей спосіб для перевірки розв'язування задачі. Задача: «У 5 однакових корзин поклали 30 кг яблук. Скільки потрібно таких корзин, щоб покласти 45 кг яблук?»

подаємо короткий запис задачі.

30 кг–5 корзин,

45 кг–?

Після розв'язування даної задачі, учням слід запропонувати скласти обернену задачу, тобто змінити її так, щоб відповідь була відома, а одне із даних (30, 5 чи 45) потрібно було знайти. Під час складання оберненої задачі вчитель назває число, яке буде невідомим.

До цієї задачі можна скласти три обернені. Наприклад: 1) «У 9 корзин поклали 45 кг яблук. Скільки кг яблук поміститься у 5 таких корзинах?»;

2) «45 кг яблук поклали у 9 однакових корзин. Скільки потрібно таких же корзин, щоб покласти 30 кг яблук?»;

3) «У 5 корзин поклали 30 кг яблук. Скільки кг яблук поміститься у 9 таких корзин?».

У даному випадку, якщо у відповіді учні отримують число 30, 5 чи 45, то задача розв'язана вірно.

Слід відмітити, що складання і розв'язання обернених задач можна проводити вже у 2 класі. Самостійне складання і розв'язання таких задач має велике значення для розвитку математичного мислення учнів, сприяє розвитку вмінь в учнів контролювати хід виконання та здобутий результат.

*Перевірка задачі через визначення відповідності між отриманою відповіддю і умовою задачі.* Для прикладу розглянемо задачу, розв'язання якої доцільно перевіряти шляхом визначення відповідності між відповіддю і умовою задачі.

Задача 1: « На трьох фермах доглядали 490 корів. На першій було 168 корів, на першій і другій фермах разом – 318. Скільки корів на другій і третій фермах?»

Розв'язання:

$318 - 168 = 150$  (к.)-на другій фермі;

2)  $490 - 318 = 172$  (к.)-на третій фермі.

Відповідь: 150 і 172 корови.

Перевірка:

1)  $168 + 150 + 172 = 490$  (к.)

2)  $168 + 150 = 318$  (к.)

Під час перевірки виявилось, що сума трьох чисел – одного даного і двох шуканих – дійсно дорівнює відомій з умови задачі сумі цих трьох чисел (490).

Навчати перевірки задач шляхом визначення відповідності між відповідями і умовами доцільно розпочинати в 3-4 класах, тому, що структура задач, які розв'язуються у 2 класі не дозволяє приміняти вищезгаданий спосіб до їх перевірки.

*Перевірка розв'язування задачі різними способами.* Суть даної перевірки заключається у тому, що якщо задачу можна розв'язати різними способами і при цьому будуть отримані однакові відповіді, то задача розв'язана вірно.

Пропонуємо приклад задачі, яка має два способи розв'язування.

Задача 2 (1 клас): «В автобусі їхало 30 пасажирів. На зупинці вийшло 7 чоловіків і 5 жінок. Скільки пасажирів залишилося в автобусі?»

Розв'язування: 1 спосіб

1)  $7+5=12$  (п.)

2)  $30-12=18$  (п.)

Перевірка: 2 способи

1)  $30-7=23$  (п.)

2)  $23-5=18$  (п.)

Під час розв'язування задач різними способами розкриваються взаємозв'язки і залежності між величинами, даними у задачі, що сприяє розвитку математичного мислення у дітей із ЗПР, формуванню самоконтролю.

Слід додати, що не можна вважати два способи різними, якщо вони відрізняються лише порядком дій, що досить часто зустрічається при розв'язуванні задач дітьми із ЗПР. Приклад такого розв'язування задачі дітьми із ЗПР.

Задача : «Купили 6 м полотна і 8 м шовку. Ціна 1 м шовку 6 грн., а 1 м полотна – 2 грн. Скільки заплатили за всю тканину?»

1 спосіб розв'язування

1)  $2 \times 6 = 12$  (грн.)

2)  $6 \times 8 = 48$  (грн.)

3)  $12 + 48 = 60$  (грн.)

2 спосіб розв'язування

1)  $6 \times 8 = 48$  (грн.)

2)  $2 \times 6 = 12$  (грн.)

3)  $48 + 12 = 60$  (грн.)

*Складання взаємообернених задач, які забезпечують взаємну перевірку і взаємозв'язок. Наведемо приклад взаємообернених задач.*

Задача: «В понеділок у магазині продали 278 пари взуття, у вівторок – у 2 рази менше, а в середу – на 44 пари більше, чим у понеділок. Скільки пар взуття продали за ці дні?». Після розв'язування отримуємо відповідь: 739 пари взуття продали всього.

До цієї задачі можна скласти три взаємообернені задачі.

1) «В понеділок у магазині продали 278 пари взуття, а в середу продали 322 пари взуття. На скільки пар взуття в середу продали більше чим у понеділок?».

2) «В понеділок у магазині продали 278 пари взуття, у вівторок продали 139 пари. У скільки разів більше взуття продали у понеділок, чим у вівторок?».

3) «У магазині продали 739 пари взуття за 3 дні. У вівторок продали 139 рапи взуття, а середу 322 пари. Скільки пар взуття продали у понеділок?».

Для закріплення конкретного типу задачі, дитині необхідно запропонувати задачі такогож типу, тільки з іншим змістом. Звичайно, це допомагає закріпити досвід розв'язування задач цього типу, але не дає розвитку мислення. Складання і розв'язування обернених і взаємообернених задач дає набагато більший математичний розвиток, ніж заучування способів розв'язку задач конкретного типу.

Складання і розв'язування обернених і взаємообернених задач в найбільшій мірі сприяє розвитку саморегуляції навчальних дій: учневі необхідно визначити мету нової задачі, скласти її умову, тобто визначити мождель значущих умов, реалізувати нову програму дій, одержати відповідь, що співпала б з вихідними даними попередньої задачі.

Таким чином, однією із умов формування саморегуляції є вміння дітей перевіряти правильність розв'язання текстових задач. Перевірка відбувається одним із наступних способів:

– прикидка відповіді, яка дозволяє встановити можливі межі очікуваної відповіді;

– перевірка розв'язання за умовою задачі (учні впевнюються в відповідності отриманого результату всім вимогам задачі);

– перевірка задачі іншим способом (якщо задача має інші способи розв'язання);

– складання задачі оберненої до даної, через введення в її умову отриманої відповіді і виключення із задачі одного із чисел;



– складання задачі взаємооберненої до даної, зміна ключових понять, де більше стає меншим.

Слід зазначити, якщо діти оволоділи способами перевірки, то для формування навичок самоконтролю іноді можна обмежитися складанням плану перевірки, визначенням послідовності дій. Перевірку також можна проводити усно, але це можливе лише тоді, коли учні оволоділи навичками проведення контрольних дій над тим чи іншим видом математичних вправ.

Дуже важливим засобом навчання саморегуляції молодшого школяра із ЗПР є проведення колективних перевірок під контролем педагога, так як в першу чергу учня потрібно навчити знаходити помилки в іншого учня (взаємоконтроль). З часом учень почне переносити отримані вміння на власну діяльність (самоконтроль).

Розвиток саморегуляції навчальних дій тісно пов'язаний з розвитком вмінь самоконтролю і самооцінки. Формування самоконтролю йде від контролю за діями інших до самоконтролю. Найбільш доцільно проводити заняття на яких, діти за малюнком чи графічною схемою з'ясовують співвідношення між даними та невідомим, складають план розв'язування задачі, прогнозують результат діяльності. Після цього учням можна запропонувати готовий план розв'язання задачі, кожен етап якого вони повинні словесно описати. На наступних заняттях слід продовжити використання наочності, але після словесного опису виконання майбутніх дій за готовим планом одному з учнів можна запропонувати назвати перший етап плану, другому – межі проміжних результатів запланованого, третьому – межі кінцевого результату. Решта учнів уважно слухають і контролюють відповіді своїх товаришів, у разі помилки – повідомляють про це. Також можна проводити заняття в такій формі: в процесі роботи над задачею діти по черзі називають етапи плану, разом з педагогом визначають їх правильність і на дошці схематично позначають кожний названий етап.

Уміння бачити помилки треба розвивати з першого року навчання. Для проведення такої роботи можна використувати наступний алгоритм:

- прочитай умову завдання,
- визнач, за яким правилом його можна виконати (яким способом, можна розв'язати задачу тощо),
- повтори правило (переглянь той спосіб, який необхідний для розв'язку задачі),
- виконай завдання,
- перевір власне виконання.

Для того, щоб акцентувати увагу дітей на виконанні тих чи інших завдань, під час виконання яких у молодших школярів із ЗПР виникають труднощі, варто учням запропонувати самостійно знайти помилки у розв'язаному завданні. Зазвичай вони їх не помічають. Щоб активізувати увагу дітей, можна дати таку інструкцію: «Ти допустився трьох помилок. Знайди їх». Якщо дитина не знаходить ці помилки, тоді на полях зошита, де допущені помилки можна олівцем поставити стільки паличок, скільки помилок зроблено у цьому рядку. Якщо дитина і в цьому разі не знаходить помилки, тоді потрібно запропонувати більш розгорнутий орієнтир: «У цьому рядку помилка у першій дії», «не правильно написане число», «неправильно виконана дія віднімання», «переплутані дії віднімання і додавання» тощо. Такі вправляння допомагають дітям бути уважнішими і шукати цілеспрямовано саме конкретну помилку.

Необхідними для формування саморегуляції навчальних дій молодших школярів із ЗПР, особливо у 1-2 класах, є використання ігрових ситуацій на уроках. Наприклад, гра в парі. Дітям пропонується розв'язати задачу. Вони визначаються між собою, один учень виконує роль учителя, інший – учня. «Учень» розв'язує задачу, а «вчитель» слідкує за розв'язуванням задачі, виправляє помилки по ходу виконання роботи та оцінює її. Потім виконується нову завдання і учасники гри обмінюються ролями.

Такі ігрові ситуації можна виконувати і з дорослим. При цьому, виконуючи завдання дорослий спеціально має допуститися помилок, а учні уважно слідкують і виправляють їх.

Дидактичні ігри, які використовуються під час навчального процесу в школі, виконують навчальні функції, і часто схожі на своєрідне змагання і цікаво проходять у дитячому колективі.

Наприклад, для формування програми дій, можна запропонувати гру «Називай числа».

*Гра «Називай числа».*

Мета гри: закріпити знання усної нумерації чисел у межах 10, лічити послідовно в прямому і зворотному напрямку.

Програма дій:

1. Назви по порядку числа від 1 до 10 так: число 1 не називай, а сплесни у долоні, потім називай число 2, а число 3 не називай, сплесни у долоні і так до числа 10.

2. Назви по порядку числа від 10 до 1 так: число 10 вимовляй голосно, 9 – тихо, потім 8 – голосно, 7 – тихо і так далі.

Аналогічно можна формувати такі поняття як «більше-менше», вивчати дії додавання і віднімання тощо.

Чітка організація проведення ігор привчає до послідовності виконання дій, дозволяє визначати ознаки предметів та порівнювати їх, допомагає оволодіти математичним матеріалом, формує перші навички саморегуляції навчальних дій, які будуть розвиватися і закріплюватися і подальшому навчанні.

Саморегуляцію навчальних дій необхідно розвивати і вдома, під час підготовки учнями домашніх завдань. Кожне завдання з математики формує конкретний математичний навик, учневі потрібно наголошувати на цьому, визначати мету завдання – знайти відповідь на поставлене завдання: розв'язати задачу, вирішити нерівність, побудувати геометричну фігуру тощо.

Тобто, навчання математиці відбувається не як процес, а як цілеспрямоване завдання. Обов'язково, разом з учнем, потрібно визначити модель значущих умов (який тип задачі, кругові приклади, нерівність тощо), їх необхідно розглянути і розкрити зміст. Програмою дій є власне розв'язування: вибір способу дії, його виконання. Після цього акцентувати увагу учня на перевірці кожного етапу розв'язування та кінцевого результату. При цьому звірити, чи отриманий результат розв'язує завдання поставленої мети. Необхідно слідкувати за правильністю виконання завдання, виправляти помилки по ходу виконання, а саме зупиняти дитину і пропонувати повторно переглянути запис. На кінець початкової школи слід дітям пропонувати перевірку «про себе», але проходження всіх ланок саморегуляції є обов'язковим. Оцінку і корекцію результатів проводить вчитель (батьки, дорослий), залучаючи при цьому в обговорення дитину.

Особливої уваги з боку дорослого у формуванні саморегуляції навчальних дій потребує така ланка як модель значущих умов. Доти, доки в суб'єктивній моделі необхідні умови не знайдуть правильного і достатньо конкретного відображення, діяльність не може здійснюватися на відповідному рівні. Цій ланці саморегуляції необхідно приділяти увагу вже з перших кроків навчання у школі, при вмілій організації навчальної діяльності вчителем (батьками) вона дає можливість дитині повніше, детальніше оволодіти навчальним матеріалом, одержати просторові уявлення, вміння розрізняти ознаки предметів: високий-низький, товстий-тонкий, колір, а також взаємне розташування предметів у просторі: вліво-вправо, вгору-вниз тощо.

Вміння виділити ознаки предмету чи явища, оцінити обставини, необхідні для створення послідувочої програми дій, закладає основу практичної діяльності дитини, що необхідне у шкільному навчанні.

Сприятливі умови для розвитку саморегуляції навчальних дій створюються під час порівняння предметів, явищ за їх ознаками. Діти

виділяють істотні ознаки кожного предмету, порівнюють їх, узагальнюють, узагальнюють та встановлюють причинно-наслідкові зв'язки. Формування вміння порівнювати – важливий крок дитини, яка розпочинає навчання, в розумовому розвитку та формуванні саморегуляції навчальних дій. Як вважав, К.Д.Ушинський, основою порівняння є вміння віділяти ознаки предметів. Педагог зазначав, що спочатку необхідно навчати дітей відшукувати, перераховувати ознаки предметів, потім порівнювати між собою декілька знайомих предметів, знаходячи між ними схожість і відмінність. Одержані таким чином знання стають підґрунтям в оволодінні новими знаннями.

Формувати саморегуляцію навчальних дій необхідно розпочинати з перших кроків навчання. Саме в цей період дитина потребує найбільшої уваги і підтримки. У подальшому навчанні, навички саморегуляції сприятимуть більшій самостійності дитини під час виконання навчальних завдань, хоча допомога і контроль з боку дорослого, у початковій ланці навчання, є обов'язковими. Знання дорослого основ розвитку саморегуляції навчальних дій дасть можливість орієнтуватися в подальшому навчальному матеріалі.

#### **4.2. Характеристика сформованості саморегуляції навчальних дій молодших школярів із ЗПР.**

Основна риса саморегуляції – її усвідомленість. Щоб регулювати будь-якою дією, необхідно знати спосіб її здійснення, тобто ця дія повинна мати довільну форму. Довільна дія відрізняється від мимовільної якраз тим, що дитина свідомо управляє нею самостійно, знає як і для чого її здійснює. Формування дій саморегуляції виступає як складний аналітико-синтетичний процес, який здійснюється цілим рядом перцептивних, мнемічних, мислительних, мовленнєвих, імаженативних (пов'язаних з увагою і уважністю), вольових операцій в умовах зацікавленості учня та його інтелектуального задоволення від навчальної діяльності.

Розглядаючи у цьому відношенні начальну діяльність молодших школярів із затримкою психічного розвитку, слід завважити, що їх дії неусвідомлені: під час уроків, часто спостерігається відволікання від завдання і переключення на ігрові дії, навчальні дії не скеровані певною метою й способом виконання, тобто дія не відбивається внутрішньомисленнево, не піддається конкретному плану, нерозуміння загального способу дії призводить до помилкового вибору.

Численні спостереження вчителів свідчать про те, якщо дитина із ЗПР не навчилася вчитися, не оволоділа внутрішньомисленневою діяльністю та діями саморегуляції в початковій школі, в середній школі цей процес погіршується.

Одним із важливих напрямків у розв'язанні цього завдання, виступає створення в початкових класах спеціальних умов, що забезпечують корекційно-розвивальну складову, яка сприяє формуванню стійких пізнавальних інтересів, умінь і навичок розумової діяльності, способів самоконтролю, вмінь оцінювати власну діяльність та її коригувати відповідно до певних умов. Однак, висновки зроблені в ході спостережень свідчать, що одним із поширених прикладів навчання саморегуляції є організація вчителем дій учнів за зразком, виконання вправ тренувального типу, що передбачають лише наслідування й не потребують розвитку вмінь планувати, мислити, контролювати.

Із процесом сприймання навчального матеріалу безпосередньо пов'язана саморегуляція, щоб зрозуміти задачу (усвідомити проблемну ситуацію й спосіб розв'язання), учням потрібно осмислити її, тобто встановити зв'язки між даними і шуканими величинами, самостійно визначити і пояснити спосіб розв'язування відповідно до вивчених теоретичних положень, вміти перенести спосіб розв'язування на подібну задачу (скласти аналогічну), використовувати узгальнений спосіб в завданнях нового типу. Однак, в навчальній практиці нерідко зустрічаються випадки, коли учні, навіть після повторного аналізу

задачі ще не розуміють її змісту, не розуміють шляхів і способів її розв'язання. Причини цього бувають різні. Деякі учні, не усвідомлюють окремих опорних понять, які входять з умову задачі, що затримує процес осмислення зв'язків між величинами і розуміння задачі. Деяким учням важко дається абстрактне мислення: при розв'язуванні задачі вони з труднощами осмислюють залежності між предметами і явищами, зокрема між даними і шуканими величинами. Проте найважливішою причиною неспроможності засвоїти навчальний матеріал є недоліки в організації щодо розвитку саморегуляції в навчанні.

Отже, процес засвоєння змісту навчальної інформації, вмінь її використовувати в більшості залежить від сформованості саморегуляції навчання.

***Анкета-характеристика сформованості саморегуляції навчальних  
молодших школярів із ЗПР.***

Щоб визначити рівень сформованості саморегуляції молодших школярів необхідно з'ясувати мотив, який спонукає дітей до роботи, проаналізувати колективну та самостійну діяльність учнів на уроках, ставлення до результатів (бажання їх покращити), вміння адекватно оцінювати роботу та регулювати власну діяльність на уроці.

**1. Вміння визначати мету завдання.**

а) Швидко включається в роботу, вміє визначити мету завдання, розпочинає виконувати завдання без нагадування.

б) Завдання виконує, не завжди доводить його до кінця, потребує заохочення, постійного нагадування.

в) Не може виконати завдання, не доводить його до кінця, не може включитися в роботу і організувати її.

**2. Моделювання умов виконання завдання.**

а) Орієнтується в умові завдання: правильно визначає спосіб дії (правило, на яке виконується завдання), визначає тип задачі, характерні ознаки предметів.

б) Не виділяє головне від другорядного, фрагментарно аналізує умову завдання.

в) Не аналізує умову завдання, не дотримується вимог виконання, виконує хаотичні дії.

### **3. Складання програми дій.**

а) Обирає у відповідності з умовами раціональний спосіб розв'язування задачі, виконання вправи, вміє розв'язувати пряму і обернену (взаємообернену) задачу.

б) Не вміє визначити раціональний спосіб виконання завдання, найчастіше розв'язує тільки пряму задачу.

в) Не вміє розв'язувати пряму задачу, виконує математичні завдання без врахування їх суттєвості.

### **4. Оцінка результатів.**

а) Самостійно долає труднощі під час виконання завдань, адекватно оцінює правильність дій, отриманих результатів.

б) Під час виконання завдання потребує допомоги, не завжди дає реальну оцінку виконаним діям.

в) Не може справитися з труднощами без допомоги інших, неадекватно оцінює власну роботу (завищена (занижена) самооцінка).

### **5. Корекція результатів.**

а) Швидко знаходить і виправляє помилки, легко знаходить нові способи розв'язування задачі, виконання вправи, виконує перенос вмінь на завдання в нових умовах.

б) Помічає і виправляє не всі помилки, виявляє труднощі у визначенні способу розв'язання, потребує допомоги визначенні способу розв'язування задачі в нових умовах.



в) Не вміє самостійно визначити і виправити помилки, не аналізує їх, повторює одні і тіж помилки, потребує допомоги під час корекції завдання.

#### **б. Забезпеченість регуляції в цілому.**

а) Швидко, без сторонньої допомоги справляється з завданням, оволодіває новим матеріалом.

б) Під час вивчення нового матеріалу потребує постійного повторення, наочного підкріплення, справляється з завданням з допомогою вчителя (батьків).

в) Значні труднощі під час оволодіння новим матеріалом, завдання виконує з безліччю помилок, або взагалі не виконує.

#### **Рівні сформованості саморегуляції.**

##### ***1 рівень – відсутність саморегуляції.***

*Мотивація.* Навчальна мотивація відсутня, у навчанні домінують ігрові мотиви. Не може самостійно актуалізувати зусилля для виконання навчальних завдань.

*Самоконтроль та самооцінка.* Дії і операції, які здійснює учень виявляються неправильними, допущені помилки не помічаються і не виправляються (учень не здатний свої дії і їх результати співвіднести із запропонованою схемою дій, виявити їх відповідність чи невідповідність до плану), виконання навчальних завдань не контролюється (ні на вимогу вчителя, ні самостійно). Стикаючись з труднощами, учень не намагається знайти спосіб їх подолати, задовольняється будь-яким результатом, вимога педагога з'ясувати сутність проблеми супроводжується протестом. Некритично ставиться до вказівок вчителя і виправлення помилок у власній роботі, погоджується з будь-яким виправленням, навіть тоді, коли виправлення помилки в цей же час змінюється на протилежне, перевіряючи роботу, діє хаотично, не дотримуючись ніякого плану перевірки і не співвідносячи свої дії ні з якою схемою.

*Регуляція діяльності та її корекція.* Не розуміє необхідність контролювати власну діяльність. Мета діяльності не усвідомлюється, не співвідноситься з вимогами і процесом виконання навчальних завдань. Розв'язування завдань не контролюється (ні їх етапи, ні вцілому). Перевірка завдання відбувається на вимогу вчителя (в основному, це звіряння із відповіддю у підручнику). Учень не співвідносить мету і отримані результати, не контролює і не піддає корекції спосіб розв'язування завдання, його відповідність із планом. Не намагається перевірити ні етапи, ні роботу вцілому. Повторна мисленнєва перевірка діяльності від початку і до кінця не відбувається.

***2 рівень – низький рівень саморегуляції (на рівні мимовільної уваги).***

*Мотивація.* Навчальна діяльність мотивується ситуативно, домінують привабливі емоційно забарвлені мотиви. Спостерігається швидка втрата інтересу до навчальної діяльності, відсутність потреби в осмисленні навчального завдання, переключення на гру.

*Самоконтроль та самооцінка.* Контроль за виконанням завдання відбувається неусвідомлено. В його основі лежить неусвідомлена чи погано засвоєна схема дії, яка зафіксувалася у мимовільній пам'яті учня (за рахунок багаторазового виконання одного і того ж способу дії). Цілеспрямований самоконтроль – відсутній. Виконувані дії хаотичні, однак за рахунок мимовільного запам'ятовування способу дії і мимовільної уваги, учень ніби передбачає напрям правильних дій, проте не може пояснити, чому слід робити саме так, а не інакше, легко відмовляється від свого рішення. Добре засвоєний спосіб дії може виконати без помилок. На прохання вчителя може виправити знайомі помилки, однак під час самостійної роботи помилки виправляє не систематично, не може пояснити ні саму помилку, ні правильний варіант, дає лише формальні відповіді («не правильно», «так треба», «так не треба» тощо). Під час виконання завдань нового типу, помилки допускаються і часто не

виправляються. Самооцінка, в більшій мірі, неадекватна – занижена чи завищена, яка повністю залежить від зовнішніх обставин.

*Регуляція діяльності та її корекція.* Контролює власну діяльність тільки на вимогу вчителя. Мету діяльності часто усвідомлює не правильно, не завжди розуміє вимоги завдання і не завжди самостійно співвідносить спосіб його виконання з поставленою метою. В основному контролю піддається кінцевий результат, етапи завдання, його відповідність поставленим вимогам і цілям – самостійно не контролюються. На вимогу повторно проконтролювати виконане завдання в цілому, мисленнєво не співвідносить отриманий результат і спосіб виконання з планом та вимогами. Перевірці піддаються лише практична реалізація способу дії. Мисленнєвий перегляд етапів роботи не відбувається.

***3 рівень – довільний рівень саморегуляції (на рівні довільної уваги).***

*Мотивація.* Спостерігається незрілість мотиваційних установок, недостатньо розвинена допитливість, короткочасність інтересу до навчальної діяльності, недостатня сформованість навчальних потреб. Навчальна діяльність мотивується мотивами пов'язаними з процесом навчання у школі, особистістю вчителя, уникнення невдач.

*Самоконтроль та самооцінка.* Характерна нестійкість потреби в осмисленні складного завдання в цілому, у необхідності планувати дії та співставляти їх з уявним результатом. Виконуючи нове завдання, учень допускає і не помічає помилку, проте, на вимогу вчителя перевірити виконані дії, знайти і виправити помилки, як правило, перевіряє завдання, знаходить помилки і може пояснити свої дії. Завдання знайомого типу, виконує майже безпомилково, перевіряє процес розв'язування за засвоєною схемою. Однак під час виконання завдання нового типу, спочатку користується конкретною схемою перевірки не узагальнюючи її і не співвідносячи з новими вимогами. На прохання вчителя, може проконтролювати завдання ретроспективно й, у разі необхідності, внести відповідні корективи. За допомогою вчителя, може

адекватно оцінити власну роботу, пояснити виправлення помилок, обґрунтувати свої дії, однак під час пояснень, посилається лише на засвоєну і усвідомлену схему дії.

*Регуляція діяльності та її корекція.* Цілеспрямовано, усвідомлено регулювати та коректувати навчальну діяльність ці учні не можуть. Корекція відбувається лише тільки після закінчення виконання або на прохання вчителя. Одночасно здійснювати нову дію і мисленнєво співвідносити її із планом та схемою перевірки – учень затрудняється. Спостерігається відсутність гнучкості мислення, під час розв'язування завдань нового типу використовується знайомий спосіб дії, не аналізується його доцільність, не завжди співвідноситься розв'язання з визначеними вимогами.

#### ***4 рівень – достатній рівень (актуальна саморегуляція).***

*Мотивація.* На цьому рівні спостерігається наявність мотивації до змісту навчання, однак домінуючими постають соціальні мотиви, мотиви пов'язані з суспільною оцінкою досягнутих результатів, що породжує бажання в учня краще виконати навчальне завдання, прагнення до суспільного схвалення, бажання відзначитися в навчальній діяльності.

*Самоконтроль та самооцінка.* У процесі виконання завдання учень орієнтується на добре усвідомлений і засвоєний ним узагальнений спосіб розв'язування, співвідносить його із планом завдання. Може безпомилково вирішувати завдання, які розв'язуються на основі одного і того ж способу дії, допущені помилки виявляє і виправляє самостійно, причому, намагається не допускати повторення одних і тих же помилок. Однак, зіткнувшись з новою задачею або зміною умов завдання, які вимагають внесення коректив у сам спосіб дії, учень виявляється безпорадним і не може відступити від заданої схеми. Самооцінка в більшій мірі адекватна, учень може логічно пояснити усвідомлений загальний спосіб розв'язування задання, з опорою на відповідні правила.

*Регуляція діяльності та її корекція.* Учень може мисленнєво перевірити й визначити шляхи корекції отриманого та проміжних результатів. Здатен у внутрішньому плані звірити виконані дії з узагальненим способом та загальним планом перевірки, однак регулювати і контролювати відповідність узагальненого способу дій до наявних нових умов – не може. Під час контролю дотримується в пам'яті вимог завдань, інструкції вчителя, пояснюють виконання етапів та кінцевий результат.

### ***5 рівень – високий рівень саморегуляції.***

*Мотивація.* Розвиток навчальної мотивації має досить високий рівень. У дітей, які мають цей рівень, спостерігається захопленість навчальною діяльністю, підвищена пізнавальна потреба, пізнавальна активність в процесі навчання; інтерес до пізнавальної інформації, неприйняття стандартних завдань і готових відповідей, прагнення до вдосконалення.

*Самоконтроль та самооцінка.* Розв'язуючи нове завдання, спосіб якого має деяку схожість із засвоєним узагальненим способом попередньо, учень може, за рахунок навідних запитань вчителя, виявляти помилки, що виникають через невідповідність застосованого ним загального способу в нових умовах і самостійно внести корективи у новий спосіб дії (на основі пошуку та виявлення ще більш узагальнених принципів його побудови). Виділяє принципи побудови плану дій у зміненому завданні (встановлює співвідношення між вибраним способом і загальною побудовою способів дії, їх узагальнених схем). Завдання, які розв'язуються на основі узагальненого способу дій, як знайомі, так і нові, учень виконує регулярно і безпомилково, контролюючи свої дії безпосередньо в процесі виконання. Логічно оцінює та пояснює отриманий результат, аналізуючи застосований спосіб дії.

*Регуляція діяльності та її корекція.* У деяких випадках, учень розпочинає корекцію дій ще до початку їх здійснення, визначивши мисленнєво неадекватність засвоєного способу до нових умов, і в зв'язку з цим самостійно намагається у внутрішньому плані знайти новий спосіб

виконання. Регулює навчальну діяльність і вносить корективи як під час здійснення навчальних завдань, так і при повторній мисленнєвій перевірці, встановлює співвідношення між загальною метою завдання і одержаним результатом.

При проведенні спеціальної роботи з формування саморегуляції, її рівень повинен підвищуватися від першого до п'ятого. Як свідчать психологічні дослідження, навчання, яке спрямоване на змістовне узагальнення, створює необхідні умови для формування в учнів вже у молодшому шкільному віці всіх видів контролю, що є підґрунтям розвитку саморегуляції. Однак, слід додати, не зважаючи на те, що молодший шкільний вік є сенситивним для розвитку саморегуляції, і в підлітковому, і в старшому шкільному віці робота над формуванням саморегуляції потребує систематичних занять, тому що з віком резерви дитини щодо удосконалення саморегуляції зростають.

#### **4.3. Педагогічний практикум з розвитку саморегуляції на уроках математики.**

Розвиток саморегуляції в учнів із ЗПР в процесі навчання математики передбачає, насамперед, організовану вчителем активну діяльність учнів, спрямовану на виконання запланованої дидактичної мети навчальної діяльності: пошук знань, розуміння їх, закріплення, формування і розвиток вмінь і навичок, узагальнення і систематизація знань.

Дослідження вчених-педагогів і психологів дозволяють виокремити чотири етапи самостійної продуктивної діяльності дитини, що сприяє формуванню саморегуляції:

1. Повторювальні дії учнів за заданим зразком. Це підготовчий етап до самостійної діяльності.

2. Репродуктивна діяльність (на рівні вже запам'ятованого, набутого способу дій) стосовно відтворення інформації про різноманітні властивості

об'єкта, що вивчається. На цьому рівні розпочинається формування способів і методів пізнавальної діяльності і їх перенос на більш складні, але однотипні завдання.

3. Продуктивна діяльність самостійного використання набутих знань для розв'язання завдань, які виходять за межі відомого способу дій. На цьому етапі передбачається використання індуктивних і дедуктивних методів стосовно розв'язування та відповідних висновків.

4. Самостійна діяльність по переносу знань під час розв'язування задач в абсолютно нових ситуаціях.

Відповідно до кожного з цих етапів вчитель може підібрати такі типи робіт, які спрямовані на конкретну дидактичну мету на кожному з чотирьох етапів формування саморегуляції, а саме: відтворювальні, реконструктивно-варіативні, евристичні, творчі.

Навчити дитину саморегуляції найліпше в самостійній продуктивній діяльності на уроці. Для цього необхідно дотримуватися певних правил організації цієї діяльності.

1. Будь-яка діяльність на уроці має свою конкретну мету. Кожен учень повинен знати порядок і правила виконання роботи.

2. Оволодіння учнями самостійною продуктивною діяльністю повинно відповідати навчальним можливостям дитини, а міра складності навчання – відбуватися в поступовому переході від одного засвоєного етапу до іншого. В навчанні для цього використовують результати, висновки стосовно виконаних самостійних робіт, а також домашніх робіт.

3. Поєднання етапів самостійної продуктивної діяльності, контроль за цим процесом з боку вчителя.

4. Під час виконання учнями роботи самостійно, сприяти розвитку пізнавальної активності, ініціативі під час прийняття рішення, контролю за виконанням. Для цього, підбираючи дітям завдання, необхідно звертати увагу на їх способи розв'язування, щоб звести до мінімуму шаблонне виконання.

5. Зміст запропонованих завдань, форма виконання роботи повинні зацікавлювати учнів, викликати в них бажання довести справу до кінця.

6. Під час самостійного розв'язування завдань вправляти учнів у закріпленні необхідних навичок та засвоєнні узагальнених способів виконання.

7. Вправляти учнів у вміннях самостійно ліквідувати прогалини в знаннях, знаходити додаткові джерела інформації, використовувати набуті знання під час розв'язування практичних завдань та проблемних завдань.

Як показує досвід, частина учнів навіть до кінця початкової школи не володіють необхідними вміннями саморегуляції в процесі виконання навчальних завдань. Значні труднощі мають молодші школярі із ЗПР в процесі визначення етапів виконання, складання плану завдання, схематичного зображення умови задачі, визначення способу дій та контролю за розв'язуванням. Наприклад, як зазначають педагоги, більшість дітей із ЗПР молодших класів не розуміють умови задачі, не вміють її аналізувати, розв'язування відбувається за коротким записом, який зроблений під диктовку вчителя або переписаний з дошки.

Тому необхідно учням пояснювати, що в умові завдання закладені вимоги до завдання і головна мета, що завдання можна розбити на декілька етапів (наприклад: задача, кругові приклади, рівняння тощо), причому кожен етап повинен мати певний взаємозв'язок з наступним. Малюнки до завдання у підручнику чи побудований схематичний запис дозволяють орієнтуватися у розв'язанні тощо.

Наводимо приклад деяких прийомів, які як показує досвід, доцільно використовувати під час роботи на уроці на початковому етапі формування саморегуляції в учнів:

1. Додаткова робота із завданням після його пояснення.
2. Прочитання вчителем умови завдання (задачі) з визначенням головної думки.



3. Повторне пояснення вчителем виконання завдання і складання ним плану розв'язування.

4. Складання вчителем зразка способу виконання і відповіді за попередньо складеним планом.

5. Пояснення учнями способу розв'язання та визначення певних меж уявного результату.

6. Відповіді учнів за попередньо складеним планом.

7. Використовуючи допомогу вчителя, учні читають умову задачі (завдання), визначають смислові частини, повідомляють етапи розв'язування, визначають потрібний спосіб.

8. Виконання завдання у мовленній формі (вголос). Учні самостійно читають завдання, визначають необхідні етапи та спосіб його розв'язування, складають план розв'язання.

9. Учні самостійно «про себе» читають завдання, визначають спосіб розв'язування, складають план розв'язання.

10. Самостійне практичне виконання завдання, враховуючи всі попередні етапи до його розв'язування.

11. Перевірка завдання разом з учителем, визначення помилок, їх пояснення та виправлення.

12. Самостійна перевірка задання в цілому, та його етапів, самостійна робота над помилками, корекція роботи.

13. Самостійна перевірка по ходу виконання завдання та його кінцевого результату. Повторна перевірка.

14. Запропонувати учням самим оцінити свою роботу. Це підвищує відповідальність учня за її виконання і сприяє оволодінню способами самоконтролю.

15. Корисно пропонувати учням перевірити і оцінити роботу товариша (взаємоперевірка).

Міра узагальнення способу дії є одним з найважливіших параметрів саморегуляції. Тому навчати самостійно контролювати виконання навчальних завдань доцільно починати ще в доцільній період.

*Наприклад:*

- 1) Перевір, чи правильно змальований візерунок.
- 2) Знайди таку ж картинку.
- 3) Що неправильно намальовано на картинці?

Пізніше можна включати в роботу завдання з цифрами та літерами:

- 1) Перевір, чи однакові цифри зображені на картці і на зразку.
- 2) Знайди цифру (букву) серед багатьох, які зображені на картці вперемішку тощо.

Пізніше, під час вивчення математики, можна використовувати різноманітні прийоми формування саморегуляції.

*Наприклад.* Вивчення простих задач.

Вивчення розпочинається з пояснення вчителя про поняття «задача». Потім вчитель зачитує умову задачі і демонструє її розв'язування наочно. Розглядається наочне зображення до задачі (це може бути малюнок, схематичне зображення, графічне зображення тощо). Після цього вчитель і учні повертаються знову до задачі, і вчитель читає її вдруге. Друге читання умови проводиться так, щоб виділити ті частини тексту, які відповідають пунтам плану, вчитель аналізує її умову, виділяє суттєві моменти в умові, повідомляє які в умові є дані, а які потрібно знайти, потім пояснює учням побудову плану та спосіб розв'язування. Після цього, вчитель задачу розв'язує на дошці, пояснюючи кожен етап. Після розв'язування, вчитель вправляє у перевірці кінцевого результату задачі та її етапі. Далі пропонується колективне розв'язування подібної задачі, доцільно, щоб один учень працював біля дошки, а решта йому допомагали з місця.

Коли учні розпочинають навчатися працювати над задачами в зошиті, необхідно їм пропонувати план розв'язування на дошці. Це може бути схема

задачі, пізніше, як діти навчатимуться читати, можна пропонувати покрокову інструкцію до розв'язування.

*Наприклад.*

*Інструкція щодо розв'язування простої задачі.*

1. Уважно прочитайте умову задачі.
2. Про що ця задача?
3. Розкрийте зміст певних слів та словосполучень?
4. Розгляньте малюнок, ілюстрацію чи схему до задачі.
5. Прочитайте ще раз умову задачі, подумайте, що означає кожне число?
6. Чи можна відразу відповісти на питання задачі? Чому?
7. Що відомо в задачі?
8. Що не відомо в задачі?
9. Що запитується в задачі?
10. Якою дією можна це узнати?
11. Запишіть коротко умову задачі.
12. Перевірте дії задачі та кінцевий результат.

*Інструкція щодо розв'язування складеної задачі.*

1. Уважно прочитайте умову задачі.
2. Про що ця задача?
3. Розкрийте зміст певних слів та словосполучень?
4. Розгляньте малюнок, ілюстрацію чи схему до задачі.
5. Прочитайте ще раз умову задачі, подумайте, що означає кожне число?
6. Чи можна відразу відповісти на питання задачі? Чому?
7. Що відомо в задачі?
8. Що не відомо в задачі?
9. Що запитується в задачі?
10. Яку дію потрібно виконати спершу?
11. Чи можна тепер дати відповідь на запитання задачі? Чому?
12. Яку дію (дії) потрібно виконати ще?

13. Коротко запишіть умову задачі.
14. Виконайте дії.
15. Перевірте кожен крок розв'язування задачі?
16. Чи є вірною відповідь?

Коли діти набувають вмінь розв'язувати задачі, можна практикувати й інші прийоми, наприклад: самостійне прочитання умови з подальшими відповідями на попередньо сформульовані вчителем запитання чи завдання; звіряння отриманих письмових відповідей, їх правильності, за попередньо оформленим зразком відповідей, підготовлених вчителем; зрівняння правильності власного виконання з роботою однокласників; проектування відповідей на дошку (екран) за допомогою інформаційних технічних засобів; звіряння розв'язування за карткою-пам'яткою (готує вчитель для всіх учнів) тощо.

Ключовою ланкою в формуванні саморегуляції є ознайомлення учнів зі способами самоконтролю, наприклад: перевірка за зразком; повторна перевірка задачі; розв'язування оберненої задачі; розв'язування задачі різними способами; моделювання; прикидка очікуваного результату; перевірка задачі другим способом; кодування відповіді задачі, тощо. Під час перевірки за зразком, зразок дій повинен бути добре засвоєний, перед тим як використовувати його в самоконтролі за діями, які повинні відповідати саме цьому зразку. Тобто, щоб сформувати самоконтроль у молодших школярів із ЗПР, спочатку потрібно навчити їх способам самоконтролю в певних випадках. Тим більше, що процес формування самоконтролю учнів передбачає перехід від готових зразків до складених, від повних до скорочених. У цьому випадку, зразки дій будуть сприйматися учнем не як випадкові, привнесені зовні, а як необхідні і обов'язкові.

Однак, наявність одного зразка, тобто забезпечення цієї еталонної складової в механізмі самоконтролю, недостатньо для реалізації самого самоконтролю, ще необхідною умовою є настановлення на здійснення самоконтролю. Але оскільки молодші школярі із ЗПР не усвідомлюють роль

самоконтролю під час розв'язання навчальних задач, необхідним є систематичний і послідовний контроль за учнями з боку вчителя, батьків, дорослих. Зовнішній контроль є тією обов'язковою умовою, яка утворює необхідну основу для формування самоконтролю. Таким чином, самоконтроль учнів відбувається поряд з контролем вчителя, що допомагає його становленню.

В якості ефективного засобу формування самоконтролю можуть виступати обернені задачі. Переконавшись у правильності розв'язування задачі, учитель звертається до класу з пропозицією: «Будемо вважати цю задачу прямою. Давайте тепер складемо обернену до неї задачу. Скільки можна скласти обернених задач?» – «Стільки, скільки даних міститься в прямій задачі».

Такий методичний підхід дуже важливий для того, щоб привчити дітей до самостійного складання та розв'язування обернених задач, що надалі перейде в потребу і необхідність самостійно контролювати розв'язок прямої задачі при виконанні самостійних, домашніх і контрольних робіт.

Розглянемо приклад.

Перевірка задач за допомогою складання і розв'язування обернених задач.

Покажемо, як використати цей спосіб для перевірки розв'язування задачі. Задача: « У 5 однакових корзин поклали 30 кг яблук. Скільки потрібно таких корзин, щоб покласти 45 кг яблук?»

Подаємо короткий запис задачі.

30 кг–5 корзин,

45 кг–?.

Після розв'язування даної задачі, учням слід запропонувати скласти обернену задачу, тобто змінити її так, щоб відповідь була відома, а одне із даних (30, 5 чи 45) потрібно було знайти. Під час складання оберненої задачі вчитель називає число, яке буде невідомим.

До цієї задачі можна скласти три обернені. Наприклад: 1) «У 9 корзин поклали 45 кг яблук. Скільки кг яблук поміститься у 5 таких корзинах?»;

2) «45 кг яблук поклали у 9 однакових корзин. Скільки потрібно таких же корзин, щоб покласти 30 кг яблук?»;

3) «У 5 корзин поклали 30 кг яблук. Скільки кг яблук поміститься у 9 таких корзин?».

У даному випадку, якщо у відповіді учні отримують число 30, 5 чи 45, то задача розв'язана вірно.

Слід відмітити, що складання і розв'язання обернених задач можна проводити вже у 2 класі. Самостійне складання і розв'язання таких задач має велике значення для розвитку математичного мислення учнів, сприяє розвитку вмінь в учнів контролювати хід виконання та здобутий результат. Учні повинні знати способи перевірки розв'язування текстових задач і застосовувати їх для доведення правильності відповіді. Це також дуже важливо при формуванні навички самоконтролю, тому що текстові задачі складають більшу частину всього матеріалу, що вивчається в курсі математики.

Розглянемо ще один приклад. Перевірка задачі за допомогою варіювання її умови. Такий спосіб перевірки розвиває мислення дитини, вміння планувати, визначати новий спосіб розв'язування та регулювати хід виконання задання самостійно.

*Наприклад.*

Задача: «У зоомагазин завезли жовтих і зелених папуг. Жовтих було 6 папуг, а зелених – у 4 рази більше, ніж жовтих. Скільки папуг завезли у магазин?»

$$? \begin{cases} \text{Ж.п.} - 6 & \leftarrow \\ \text{З.п.} - у 4, \text{ більше} & \uparrow \end{cases}$$

Задача із зміненним запитанням, але без зміни її умови.

«У зоомагазин завезли жовтих і зелених папуг. Жовтих було 6 папуг, а зелених – у 4 рази більше, ніж жовтих. На скільки зелених папуг завезли більше, ніж жовтих?»

*Ж.п.* – 6 ←

*З.п.* – у 4, більше ↑

*З.п.* – ? на скільки більше ніж *Ж.п.*

«У зоомагазин завезли жовтих і зелених папуг. Зелених було 24 папуги, а жовтих – у 4 рази менше, ніж зелених. На скільки жовтих папуг завезли менше, ніж зелених?»

*З.п.* – 24 ←

*Ж.п.* – у 4, менше ↑

*Ж.п.* – ? на скільки менше ніж *З.п.*

Вчитель повинен систематично вивчати і аналізувати помилки учнів, звертати увагу на знаходження причин виникнення помилок, пояснювати як можна попередити їх появу. Звичайно це попередження має бути тактовним і не нав'язливим.

Водночас, привчати учнів до саморегуляції слід вже з перших занять з арифметики, де це особливо просто, і продовжувати протягом вивчення всього курсу математики. З першого класу необхідно націлювати дітей на те, що контролювати себе потрібно відразу ж, як тільки вирішили самостійно хоча б один приклад. Цим реалізується принцип негайної перевірки розв'язування (вирішив приклад – перевір себе; переконався, що твоє розв'язування вірне – приступай до розв'язування наступного прикладу).

Робота з розвитку саморегуляції навчальних дій проводиться за певних умов. В якості зовнішніх умов спочатку виступають матеріалізовані індивідуальні засоби навчання та використання їх при самоконтролі на етапі пояснення і первинного закріплення нового навчального матеріалу. Навчаючи елементам самоконтролю на цьому етапі, головне виробити у дітей потребу контролювати правильність отриманих результатів. Етап самоконтролю з конкретними предметами повинен перейти в етап самоконтролю із

замінниками предметів у вигляді малюнків, схем, креслень тощо. Тут методичні зусилля вчителю доцільно направляти, переважно, на розуміння дітьми відповідності між математичними записами, зразками математичних виразів та їх ілюстраціями в підручниках, зошитах на друкованій основі, дидактичних матеріалах. Ці види робіт застосовуються на початковій стадії формування обчислювальних прийомів з поступовим зменшенням допоміжних наочних елементів в навчанні, переходячи до навчання самостійної регуляції за виконанням, в основі якої лежать закономірності, властивості арифметичних дій, взаємозв'язок між компонентами, склад чисел.

Одним із засобів навчання самоконтролю, який виступає підґрунтям формування саморегуляції, є вказівки вчителя про порядок проведення способу самоконтролю при виконанні завдань, які даються в процесі інструктування учнів. Рекомендується навіть використовувати картки з порядком проведення самоконтролю, виконання перевірки. У вказівках повинні міститися роз'яснення про те, коли і якими способами учням слід контролювати свої дії і їх результат. Це значить, що в першу чергу учні повинні знати способи перевірки виконання арифметичних дій, тотожних перетворень, розв'язання рівнянь і нерівностей і вміти застосовувати їх на практиці.

Вважаємо за потрібне додати, що перевірка результатів арифметичних обчислень виробляється повторним обчисленням (по можливості іншим способом), зворотною дією, а також наближеною прикидкою можливої відповіді. Правильність виконання тотожних перетворень виразів, що містять змінні, зазвичай перевіряється зворотною дією або шляхом підстановки деяких числових значень замість буквених в ліву і праву частини отриманої рівності. Але слід враховувати, що перевірка тотожних перетворень шляхом підстановки числових значень змінної в обидві частини отриманої рівності може і не розкрити помилку у відповіді. Це негативна сторона такого способу



перевірки. Перевірка ж зворотною дією є абсолютно надійною, звичайно, якщо це дія виконана учнем правильно.

Перевірка відповіді при розв'язанні нерівності обов'язково повинна складатися їх двох етапів:

- 1) перевірити правильність визначення граничного значення змінної;
- 2) переконатися у тому, що довільне значення змінної, взяте з відповідної підмножини, дійсно задовольняє даній нерівності.

Ігнорування будь-якого з цих етапів може привести до неправильного висновку.

Система первинної роботи з розвитку саморегуляції під час оволодіння математичними знаннями з подальшим вивченням програмового матеріалу доповнюється новими формами роботи.

Щоб забезпечити належний рівень саморегуляції, необхідно організувати підготовку учнів до її здійснення. Ця підготовка включає в себе засвоєння теоретичного і практичного матеріалу, що відноситься до майбутньої роботи, аналіз цієї роботи з метою виявлення певних властивостей, способів самоконтролю; оволодіння прийомами безпосереднього і опосередкованого самоконтролю; навичками роботи з контрольними-вимірними інструментами і пристроями; оволодіння способами розв'язування інтелектуальних завдань тощо.

Таким чином, поряд з використанням відомих прийомів формування самоконтролю, розвиток саморегуляції вимагає проведення спеціальних завдань, структурно відмінних від поширених. Це можуть бути завдання, розраховані на з'ясування зв'язків між прямими і зворотними діями і операціями. Специфіка цих вправ полягає в тому, що учням доводиться не просто виконувати завдання, а так чи інакше контролювати себе.

Запропонуємо деякі приклади таких завдань.

1. Виписати чотири натуральних числа з ряду чисел. Записати будь-які два числа, на які є натуральними (наприклад: ряд чисел: 9,7,0,1,3). Другу частину завдання можна давати тільки в кінці 3 класу.

2. Записати цифрами число. Перевірити правильність запису, для цього виділити в записаному числі справа наліво групи з 2 цифр і прочитати (наприклад: триста двадцять сім).

3. Перевірити додаванням, чи вірно виконано віднімання (і навпаки).

4. Перевірити множення діленням (і навпаки).

5. Зошит коштує 3 грн, а ручка – 2 грн. Склади задачу за виразом  $5 - 3$  і розв'яжи її, виконай перевірку.

6. Дається вираз  $1001 \times 69 + 243 : 9 \times 9 - 71$ . Розстав дужки так, щоб при обчисленні значення дії виконувалися в наступному порядку: множення на 9, ділення, додавання, віднімання, множення. Відповідь поясни.

Слід відзначити ще один важливий момент.

Проводячи роботу з формування саморегуляції, коли учні набули певних вмінь саморегуляції та оволоділи конкретними способами самоконтролю, бажано запропонувати картки-консультації, в яких:

- а) наголошується вид задачі;
- б) подається малюнок до умови задачі;
- в) запропонована схема розв'язування;
- г) короткий запис умови задачі чи складання необхідної таблиці;
- д) розподіл складеної задачі на низку простих;
- е) постановка навідних запитань;
- є) подається назва чи приклад аналогічної задачі, що розв'язувалася раніше;
- ж) наводяться формули, правила, на підставі яких виконується завдання.

Розвиток саморегуляції в навчальній діяльності у молодших школярів підпорядковується певним закономірностям. На початку розвитку

саморегуляція навчання виступає як самостійна форма діяльності, зовнішня по відношенню основного завдання. Потім, поступово, завдяки багаторазовим і послідовним вправам, саморегуляція перетворюється на необхідний елемент навчальної діяльності, включений у її структуру.

Оскільки формування саморегуляції включає в себе роботу всіх психічних функцій, то по мірі її розвитку ці функції набувають вищого рівня, а також змінюється ставлення учнів до самого процесу саморегуляції, як структурного елементу навчальної діяльності.

#### **4.4. Завдання та ігрові ситуації на формування саморегуляції навчальних дій у молодших школярів із ЗПР на уроках математики.**

Вивчення розвитку дітей доводить, що у грі ефективніше, аніж в інших видах діяльності, розвиваються усі психічні процеси, формуються відповідні вміння і навички. Л.Виготський, розглядаючи роль гри у психічному розвитку дитини, відзначив, що у зв'язку з переходом у школу гра не лише не зникає, але й навпаки, – пронизує собою усю діяльність школяра. «У шкільному віці, – писав він, – гра не лише не вмирає, а проникає у відносини до дійсності. Вона має своє продовження у шкільному навчанні та праці...».

Гра супроводжує школярів не лише у першому – другому класах, а й упродовж усього навчання. Тому потрібно пам'ятати: граючись, дитина – навчається.

Гра – найбільш засвоєна дітьми діяльність. У ній вони черпають взірці для вирішення нових життєвих завдань, які виникають у пізнанні, у праці, у художній творчості. Тому «опора на гру (ігрову діяльність, ігрові форми, прийоми) – це найважливіший шлях включення дітей у навчальну роботу, спосіб забезпечення нормальних умов життєдіяльності».

Навчальні заняття з розвитку математичних знань та вмінь, загалом, підпорядковуються тій же логіці формування дитини як суб'єкта навчальної діяльності. На заняттях з математики, на основі спеціально організованих

практичних дій, в певній послідовності, діти навчаються абстрагуванню геометричної форми, величини, кількісних відносин, а також словесному позначенню цих абстракцій. З цією метою широко використовуються дидактичні ігри, ігрові ситуації, загадки, вірші, залучаються уривки з казок, оповідань тощо, що, в результаті, допомагає дітям опанувати важкі для них теми, сформувати певні навички і вміння в межах кожної теми.

Один з ефективних засобів розвитку інтересу до навчального предмету, поряд з іншими методами і прийомами, що використовуються на уроках, – дидактична гра. Ще К.Д.Ушинський радив включати елементи цікавості, ігрові моменти в навчальний процес учнів для того, щоб процес пізнання був більш продуктивним.

У ході гри учні непомітно для себе виконують різні вправи, де їм самим доводиться порівнювати, виконувати арифметичні дії, тренуватися в усному рахунку, вирішувати завдання. Гра ставить учнів в умови пошуку, пробуджує інтерес до перемоги, отже, діти прагнуть бути швидкими, спритними, чітко виконувати завдання, дотримуватися правил гри.

В іграх, особливо колективних, формуються і моральні якості дитини. У ході гри діти вчаться надавати допомогу товаришам, рахуватися з думкою та інтересами інших, стримувати свої бажання. У дітей розвивається почуття відповідальності, колективізму, виховується дисципліна, воля, характер.

Включення в урок ігор та ігрових моментів робить процес навчання цікавим і створює в дітей бадьорий робочий настрій, полегшує подолання труднощів в освоєнні навчального матеріалу.

Різноманітні ігрові дії, за допомогою яких вирішується та чи інша розумова задача, посилює інтерес дітей до предмета, до пізнання ними навколишнього світу.

Прийоми слухової, зорової, рухової наочності, цікаві питання, завдання-жарти, моменти несподіванки сприяють активізації розумової діяльності.

Під час дидактичних ігор виникають у дитини запитання, завдання, заклик до дії, наприклад: «Хто швидше?», «Відповідай одразу», «Хто вірніше?» тощо.

Значна частина ігор дає можливість зробити те чи інше узагальнення, усвідомити правила, які тільки що вивчили, закріпити, повторити отримані знання в системі, усвідомити нові зв'язки, що сприяє більш глибокому засвоєнню вивченого матеріалу.

Багато вправ можна будувати на матеріалі різної труднощі, це дає можливість здійснювати індивідуальний підхід, забезпечувати участь в одній грі учнів з різним рівнем знань.

Пропонуємо приклади математичних завдань, які сприяють формуванню саморегуляції у молодших школярів із затримкою психічного розвитку.

***Визначення структурних компонентів процесу розв'язання задачі.***

*Задачі, опис життєвої ситуації в яких відповідає послідовності запису чисел в арифметичних діях.*

1. «В одній корзині було 10 яблук, а в другій 8. Скільки яблук було у двох корзинах?»

2. «Петро і Микола купили 13 марок. Микола купив 7 марок. Скільки марок купив Петро?»

3. «Олена купила 2 марки, Микола купив 5 таких марок. Олена заплатила за свої марки 40 копійок. Скільки повинен заплатити за свої марки Микола?»

*Задачі, в яких опис життєвої ситуації не відповідає послідовності чисел в арифметичних діях.*

4. «Володя знайшов 7 білих грибів, а Наталка – ще кілька. Після цього у них стало 13 грибів. Скільки грибів знайшла Наталка?»

5. «Учень задумав число. Якщо від нього відняти 6, то залишиться 8. Яке число задумав учень?»

***Задачі, на формування плануючих дій.***

1. «З яблуні зірвали 20 яблук, а з верби на 80 яблук більше. У скільки разів менше зірвали яблук з яблуні, ніж з верби?»;

2. «У першому класі 19 дівчат і 20 хлопчиків. Скільки років учителю?»;

3. «Маляр пофарбував підлогу у кімнаті. Довжина кімнати 7м, а висота 3м. На фарбування 1м підлоги маляр витрачав пів банки фарби. Скільки банок фарби витратив маляр?»

4. «До школи йшло 5 хлопчиків, назустріч їм – 3 хлопчики. Скільки дітей йшло до школи?».

5. «Бабуся купила 200 г цукерок по 40 коп. За 100 г і 300 г печива по 18 коп за 100 г. Скільки всього грошей витратила бабуся?»

6. «Скільки риби зловив Михайлик, якщо мама взяла на приготування їжі 7 окунів, а у нього ще залишилося 9 карасиків та 6 окунів?»

7. «За день вантажні автомобілі використали 720 л палива, а легкові автомобілі у 9 разів менше. Вантажний автомобіль витрачав 40 л палива в день, а легковий – 20 л. Скільки було вантажних і легкових автомобілів?»

***Задачі, на формування вмінь визначати спосіб дії та перевіряти кінцевий результат.***

1. «Дівчинка назбирала 3 кошики грибів. У першому кошику грибів було на 7 більше, ніж у другому, у другому на 5 більше ніж у третьому. У третьому було 25 грибів. Скільки грибів було у першому кошику?».

2. «Вага одного кролика 6 кг, а п'яти зайців – 40 кг. На скільки вага одного кролика менша, ніж вага одного зайця?»

3. «З двох міст відстань між якими 520 км, одночасно вийшли на зустріч один одному два поїзди і зустрілися через 4 години. Один поїзд ішов із швидкістю 60 км/год. З якою швидкістю ішов другий поїзд?»

4. «На аеродромі було 17 літаків. У повітря злетіло спочатку 2 літаки, а потім 5. Скільки літаків залишилось на аеродромі?»

5. «В одному класі 30 учнів, у іншому стільки ж. В обох класах 20 дівчаток, а решта хлопчики. Скільки хлопчиків в обох класах?»

6. «На одній тарілці 12 мандаринів, а на другій – 15. З першої тарілки взяли 5 мандаринів, а з другої – 7. На якій тарілці залишилося більше мандаринів?»

7. «Заводу потрібно 90 робітників: 50 токарів, 10 слюсарів, решта – складальники. Скільки потрібно складальників?»

8. «Маса ягняти 11 кг. Маса вівці на 21 кг більша, ніж ягняти, а маса барана на 23 кг більша від маси вівці. Яка маса барана?»

### ***Спеціальні вправи, на формування саморегуляції.***

Специфіка цих вправ заключається у тому, що учням при їх розв'язанні так чи інакше доводиться контролювати себе.

1. Перевірити за допомогою дії додавання чи вірно виконана дія віднімання (або навпаки).

2. Перевірити множення діленням (або навпаки).

3. Кілограм картоплі коштує 3 грн., а кілограм моркви – 4 грн. Склади задачу за виразом  $5 \times 3 + 2 \times 4$  і розв'яжи її, після розв'язування виконай перевірку.

4. Розв'язуючи задачу ти отримав такий вираз  $10 \times 9 + 2 \times 9 - 11$ . Розстав дужки так, щоб при обчисленні дії виконувалися у такому порядку: множення на 9, додавання, віднімання, множення. Відповідь обгрунтуй.

5. Запиши розв'язування задачі виразом. Перевір отриманий результат другим способом, використовуючи сполучний закон додавання (множення).

6. Знайди суму парних чисел, які більші за 15, але менші 20. Визнач уявний результат (за допомогою прикидки відповіді), чи може він бути більше 40.

7. Перевір чи правильно розв'язана задача: «Першого дня посіяли 40 га пшениці, другого у 2 рази більше, чим першого. Скільки гектарів пшениці засіяли другого дня?». Розв'язування:  $40 \times 2 = 90$  (га).

8. Доведи розв'язування задачі до логічного завершення: «З однієї грядки зрізали 8 головок капусти, а з другої – 10. Всю капусту розклали в 2 кошики, порівну в кожній. Скільки капусти поклали в кожний кошик?». Розв'язування: 1)  $8+10=?$ —всього зрізали капусти; 2)  $(8+10):2=?$ —в один кошик; 3)?

9. Визнач чи всі числові дані задачі ти використаєш під час її розв'язування; чи є лишні числа? В якій задачі недостатньо числових даних?

«35 учнів першого дня посадили 25 дерев, другого – на 6 дерев більше. Скільки дерев посадили учні за два дні?»;

«Люстра коштує 27 гривень, а настільна лампа в 3 рази дешевше, лампочка коштує 50 копійок. Скільки коштує настільна лампа?»;

«На будівництво привезли цемент і пісок. Цементу було 35 тон. За день використали четверть доставлених матеріалів. Скільки піску і цементу разом витратили на будівництво?».

10. Виберіть дії, які підходять для розв'язування таких задач:

«У спортивному таборі 2 малих палаток і кілька великих. У кожній малій палатці по 4 ліжка, а у великій – по 6. Усього у таборі 26 ліжок. Скільки великих палаток?»;

«На одній ділянці посадили 3 ряди порічок по 9 кущів у кожному ряді. На другій посадили 12 кущів порічок. Скільки всього кущів порічок посадили на цих ділянках?»;

«У бідоні було 24 л молока. Продавець налив 6 покупцям по 3 л молока. Скільки літрів молока залишилося в бідоні?». Дії:  $(3 \times 9)$ ;  $(2 \times 4)$ ;  $(27+12)$ ;  $(18:6)$ ;  $(6 \times 3)$ ;  $(26-8)$ ;  $(24-18)$ . Яке з чисел буде кінцевою відповіддю кожної з цих задач: 27, 48, 3, 39, 42, 18, 6.

***Задачі, які містять в своїй умові проблемну ситуацію.***

*Задача, що в своїй умові містить необхідні і достатні дані для розв'язування.*



«У зоомагазин завезли жовтих і зелених папуг. Жовтих було 6 папуг, а зелених – у 3 рази більше, ніж жовтих. Скільки папуг завезли у зоомагазин?»

*Задача, що в своїй умові містить недостатні дані для розв'язування.*

«У зоомагазин завезли жовтих і зелених папуг. Жовтих було 6 папуг, а зелених більше, ніж жовтих. Скільки папуг завезли у зоомагазин?» або «У зоомагазин завезли жовтих і зелених папуг. Зелених було у 3 рази більше, ніж жовтих. Скільки папуг завезли у зоомагазин?»

*Задача, що містить в своїй умові зайві дані.*

«У зоомагазин завезли жовтих, зелених, червоних папуг і двох кроликів. Жовтих було 6 папуг, червоних – 10, а зелених – у 3 рази більше, ніж жовтих. Скільки зелених і жовтих папуг завезли у зоомагазин?» або «У зоомагазин завезли жовтих, зелених, блакитних і червоних папуг. Жовтих було 6 папуг, червоних – 10, блакитних 18, а зелених – у 3 рази більше, ніж жовтих. Скільки зелених папуг завезли у зоомагазин?»

**Приклади зразків, які використовуються на уроках математики для перевірки задач.**

*Приклад повного зразка.*

Задача 1: «До обіду в магазині продали 27 м'ячів, а після обіду 16. У магазині залишилося 57 м'ячів. Скільки м'ячів було в магазині напочатку?»

Було–?

Продали–27м. і 16 м.

Залишилося–57м.

1)  $27+16=43$  (м.)–продали;

2)  $43+57=100$  (м.)–було в магазині на початку.

Відповідь: у магазині було 100 м'ячів.

Задача 2: «Книжка коштує 27 коп., а блокнот на 18 коп. дешевший. У скільки разів блокнот дешевший від книжки?»

К.–27 коп.

Б.–?, на 18 коп. Дешевший

У скільки разів дешевший?

1)  $27-18=9$  (коп.)—вартість блокнота;

2)  $27:9=3$  (рази)—у стільки разів дешевший.

Відповідь: блокнот у 3 рази дешевший від книжки.

*Приклад зразка, який включає у себе проміжні і кінцеві результати.*

Задача 1: «До обіду в магазині продали 27 м'ячів, а після обіду 16. У магазині залишилося 57 м'ячів. Скільки м'ячів було в магазині напочатку?»

1)  $27+16=43$  (м.);

2)  $43+57=100$  (м.)

Відповідь: у магазині було 100 м'ячів.

Задача 2: «Книжка коштує 27 коп., а блокнот на 18 коп. дешевший. У скільки разів блокнот дешевший від книжки?»

1)  $27-18=9$  (коп.)

2)  $27:9=3$  (рази)

Відповідь: блокнот у 3 рази дешевший від книжки.

*Приклад зразка, який включає у себе лише кінцевий результат.*

Задача 1: «До обіду в магазині продали 27 м'ячів, а після обіду 16. У магазині залишилося 57 м'ячів. Скільки м'ячів було в магазині напочатку?»

Відповідь: 100 м'ячів.

Задача 2: «Книжка коштує 27 коп., а блокнот на 18 коп. дешевший. У скільки разів блокнот дешевший від книжки?»

Відповідь: у 3 рази дешевший.

*Перевірка задачі, другим способом розв'язання.*

1. Задача (2 клас) «В автобусі їхало 20 пасажирів. На зупинці до салону зайшло 6 жінок і 7 чоловіків. Скільки пасажирів стало в автобусі?»

1 спосіб

1)  $20+6=26$  (п.) – стало в салоні, коли зайшли жінки;

2)  $26+7=33$  (п.) – всього пасажирів.

2 спосіб

1)  $6+7=13$  (п.) – зайшло на зупинці;

2)  $20+13=33$  (п.) – всього пасажирів.

2. Задача (2 клас) «З одного куща смородини зібрали 18кг ягід, а з другого – 12кг. Всі ягоди розклали в ящики, по 3кг у кожний. Скільки ящиків потрібно для цього?»

1 спосіб

1)  $18:3=6$  (ящ.) – ягід зібрали з першого куща;

2)  $12:3=4$  (ящ.) – ягід зібрали з другого куща;

3)  $6+4=10$  (ящ.) – потрібно для цього.

2 спосіб

1)  $18+12=30$  (кг) – ягід зібрали з двох кущів;

2)  $30:3=10$  (ящ.) – потрібно для цього.

*Приклад складання і розв'язання обернених задач.*

Задача (2 клас): «В 5 однакових ящики можна покласти 15 кг печива. Скільки потрібно взяти таких ящиків, щоб покласти 21 кг печива?»

До наведеної вище задачі можна скласти три обернені:

1) «У 5 однакових ящики 15 кг печива. Скільки кг печива поміститься у 7 таких ящиках?»;

2) «15 кг печива поклали у 3 однакових ящики. Скільки потрібно таких же ящиків, щоб покласти 21 кг печива?»;

3) «У 5 ящиків поклали 15 кг печива. Скільки кг печива поміститься у 7 таких ящиках?».

*Перетворення прямої задачі у взаємообернену.*

Задача: «У понеділок в магазині продали 27 пар взуття, у вівторок – на 12 разів менше, а середу – на 9 пар менше, чим у понеділок. Скільки пар взуття продали за ці дні?».

До цієї задачі пропонували учням скласти взаємообернені задачі. Ці задачі відрізняються від обернених зміною ключового поняття (наприклад, більше стає меншим).

В результаті роботи над прямою задачею, учні склали три взаємообернених:

1) « В понеділок в магазині продали 27 пар взуття, а в середу продали 21 пару взуття. На скільки пар взуття в середу продали більше, чим в понеділок?»

2) «В понеділок в магазині продали 27 пар взуття, у вівторок продали 9 пар. У скільки разів більше взуття продали у понеділок, чим у вівторок?»

3) «В магазині продали 63 пари взуття за три дні. У вівторок продали 15 пар взуття, а в середу 21 пару. Скільки пар взуття продали у понеділок?».

### **Дидактичні ігри на формування саморегуляції навчальних дій.**

Чітка організація проведення ігор привчає до послідовності виконання дій, дозволяє визначити ознаки предметів та порівнювати їх, допомагає оволодіти словом, отже дає перші навички саморегуляції навчальних дій, які будуть розвиватися і закріплюватися з кожним роком навчання.

#### ***Гра «Називай числа»***

*Мета:* закріпити знання з усної нумерації чисел у межах 10, лячити послідовно в прямому і зворотному напрямку.

#### *Програма дій:*

1. Називай по порядку числа від 1 до 10 так: число 1 не називай, а сплесни у долоні, потім називай число 2, а число 3 не називай, сплесни у долоні і так до числа 10.

2. Називай по порядку числа від 10 до 1 так: число 10 вимовляй голосно, 9 – тихо, 8 – голосно, 7 – тихо і так до числа 1.

#### ***Гра «покладіть стільки ж»***

*Мета:* закріпити вміння порівнювати групи предметів за кількістю. Лічильним матеріалом можуть бути будь-які предмети оточуючого світу, природні об'єкти.

*Програма дій:*

Покладіть на стіл певну кількість предметів, якими можуть бути: лічильні палички; яблука; кубики; олівці; зошити тощо. Запропонуйте дитині покласти стільки ж.

Аналогічним шляхом можна формувати поняття «більше», «менше», засвоювати дії додавання і віднімання.

### ***Гра «Робітники і контролери»***

*Мета:* виробити вимірювальні навички, формувати навички корекції.

*Програма дій:*

Дорослий виконує роль «робітника», а дитина – «контролера».

«Контролер» одержує конверт, в якому містяться пронумеровані «деталі» певної довжини і ширини (різнокольорові стрічки паперу). На конверті вказані стандартні розміри «деталей». Завдання контролера полягає у тому, щоб за допомогою лінійки практично перевірити, чи якісно виготовлені деталі, тобто чи відповідає їх довжина і ширина заданому стандарту. На окремій картці потрібно вказати номери неякісно виготовлених «деталей», які потребують корекції.

### ***Гра «Знайди предмет»***

*Мета:* формувати вміння і навички орієнтуватися у просторі, розрізняти предмети за розміщенням, а також користуватися відповідними термінами (спереду, позаду, поруч, між, під, над, на, зверху, знизу, зліва, справа, посередині).

*Програма дій:*

Дорослий зав'язує дитині очі хусткою і ховає будь-який предмет (м'яч, інрашку тощо). Дитина шукає його, керуючись вказівками дорослого: йди

прямо, поверни направо, зупинись, праву (ліву) руку простягни вперед, поступово опускай її вниз тощо).

### ***Гра «Аукціон»***

*Мета:* формувати вміння знаходити ознаки предметів, визначати модель значущих умов.

#### *Програма дій:*

Дорослий пропонує дитині протягом короткого терміну часу (1 хв, 5 хв.) розглянути будь-який предмет, а потім позмагатися, хто найбільше помітить деталей і зможе правильно розповісти про них. Першим – говорить дитина, а дорослий лише додає нові ознаки, щоб не повторюватися. Розглядаючи інший предмет можна помінятися ролями.

Гра з дітьми має великий пізнавальний і виховний вплив, розширює і збагачує знання, коли вони оволодівають знаннями не тільки під час звичайних уроків, а й в ігровій ситуації.

У формі гри діти з дорослим відповідають на запитання з теми. Наприклад: «Якої форми цей предмет?», «Впізнай предмет на дотик», «На що схожий предмет?», «Де можна використовувати ці предмети?» тощо.

Запитання такої форми можна використовувати під час вивчення різних тем уроків, наповнюючи новим змістом життя дитини.

### **Робота з батьками молодшого школяра із затримкою психічного розвитку.**

Доля дитини із затримкою психічного розвитку (ЗПР) значною мірою визначається тим, наскільки вчасно і відповідно до її психофізіологічного розвитку розпочато навчання.

Дитина із затримкою психічного розвитку без спеціальної допомоги не може скористатися всією тією інформацією, що отримала в процесі життєдіяльності, тому вона потребує більшої уваги в процесі навчання. Формування саморегуляції в навчальній діяльності кожної дитини залежить від реалізації її можливостей в процесі навчання. Отже, підвладність

дитини із ЗПР від умов навчання набагато більша ніж у дитини з нормальним розвитком.

В педагогіці та психології велике значення надається саме початковому навчанню дитини із ЗПР тому, що саме в цей період відбувається розвиток її психічних процесів.

Психологи довели, що діти із затримкою психічного розвитку приходять до школи не готовими до навчання, тому з ними необхідно проводити спеціальну роботу, яка спрямована на всебічну підготовку цих дітей до засвоєння шкільних знань, формування активності під час навчання, формування самоконтролю та саморегуляції навчальних дій.

Як показує практика, розвиток саморегуляції в навчанні дитини потребує значних зусиль як з боку вчителя, так і з боку батьків.

Форми і методи педагогічної роботи з батьками модуть бути різноманітними: лекції, бесіди, батьківські збори, відкриті уроки, педагогічні практикуми, усні конференції по обміну досвідом, диспути, зустрічі «за круглим столом», консультації, демонстрації фільмів на педагогічні теми, читацькі конференції тощо.

Розглянемо приклади роботи вчителя з батьками спрямованої на формування навчально-пізнавальної діяльності та саморегуляції молодших школярів із затримкою психічного розвитку.

Під час першої зустрічі з дитиною доцільно провести коротку анкету, щю з'ясувати особливості дитини: особливості психічних процесів, емоційно-вольової сфери, характеру, темпераменту, інші риси та звички.

### ***І. Лекція: «Особливості молодших школярів».***

#### *План.*

1. Характеристика індивідуально-психологічних особливостей дитини із затримкою психічного розвитку, шляхи, засоби і завдання її пізнавального розвитку. Особливості нервової системи цих дітей.

2. Особливості навчального періоду шкільного життя дитини. Нові обов'язки і вимоги. Зміни взаємовідношень молодшого школяра з дорослими і однолітками. Усвідомлення навчальних норм і правил поведінки.

3. Новий етап розвитку потреб дитини з приходом до школи. Розвиток інтересу молодшого школяра, особливості розвитку волі, емоцій.

4. Особливості пізнавальних процесів дитини із ЗПР, сприймання, увага, пам'ять, мислення, уява. Їх розвиток та коорекція.

5. Індивідуальні особливості молодшого школяра.

*Рекомендована література.*

Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития детей / [ под ред. Лебединской К.С.]. – М.: Педагогика, 1982. – 128с.

Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе / Битянова М.Р. – Москва : 1998. – 298 с.

Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И.Божович. – Москва : Просвещение, 1968. – 454 с.

Возрастная и педагогическая психология / Под.ред. А.В.петровского.– М.: – 1979.

Крутецкий В.А. Психология и воспитание школьников. – М.: – 1976.

## ***II. Педагогічний практикум.***

1. Розповіді про підготовку до навчання молодших школярів, роль саморегуляції в навчанні.

2. Рекомендації батькам по розвитку навчальних дій саморегуляції дитини на уроках.

### ***Педагогічний практикум.***

1. Прочитати про формування саморегуляції у молодших школярів в процесі навчання.

2. На протязі двох тижнів спостерігати за навчальною діяльністю дитини: інтерес до навчання, трудність (легкість) виконання завдань,



самостійність під час виконання, потреба у допомозі дорослого, які міри приймає для усунення виникаючих труднощів у навчанні.

3. Визначити особливості розвитку саморегуляції у дітей із ЗПР. Запобіжні міри.

### ***III. Конференція : «Навчання в житті молодших школярів»***

Виступи вчителів, батьків, психологів.

*План.*

1. Вступне слово вчителя.

2. Основні фактори виховання усвідомленого відношення до навчання, інтелектуального формування особистості, психофізичного розвитку.

Педагогічні вимоги до навчання дитини у школі. Особливості змісту програмового навчання. Надання батькам допомоги в реалізації навчальної програми.

Розвиток саморегуляції дитини вдома: конструювання, малювання, гра.

3. Виступи батьків.

а) Самостійне виконання домашніх завдань дитиною (обмін досвідом).

б) Способи заохочення дитини до навчання.

3. Роль гри та ігрових ситуацій у навчанні саморегуляції молодшого школяра. Педагогічне керівництво іграми.

4. Заключне слово.

*Рекомендована література.*

Боришевський М.Й. Виховання самоконтролю в учнів початкових класів / Боришевський М.Й. – Київ : Радянська школа, 1980. – 143с.

Возрастные возможности усвоения знаний : [упоряд. Д.Б.Эльконин, В.В.Давыдова]. – М. : Просвещение, 1966. – 442с.

Волков И.П. Приобщение школьников к творчеству / Волков И.П. – Москва : Просвещение, 1982. – 136с.

Ілляшенко Т. Про готовність дітей до шкільного навчання / Т.Ілляшенко // Початкова школа. – 2002. – № 3. – С. 69–71.

#### ***IV. Пам'ятка для батьків молодших школярів із затримкою психічного розвитку з формування саморегуляції навчальних дій.***

1. Щоденно цікавтеся успіхами дитини в навчанні, запитуйте : «Що там ти сьогодні пізнав нового?». Радійте найменшим успіхам дитини.

2. Регулярно контролюйте навчальну роботу дитини і надавайте допомогу. Збуджйте інтерес дитини до навчання. Використовуйте ігрові ситуації під час оволодіння навчальним матеріалом.

3. Перевіряючи роботу дитини націлюйте її на те, щоб вона вміла доводити правильність виконання завдання, наводьте приклади. Задавайте питання типу: «Чому?», «Доведи», «Чи можна зробити інакше?» тощо.

4. Сприяйте тому, щоб дитина брала участь у міроприємствах, які проводяться в класі, школі.

5. Розпитуйте дитину про школу, клас. Вимагайте від дитини правильно формулювати свої думки.

6. Надавайте посильну допомогу дитині в навчанні.

7. Використовуйте поради вчителів по розвитку у дітей навичок самоконтролю під час виконання домашніх завдань, засвоєння нової інформації.

8. Проводьте ігри, виконуйте вправи вдома по розвитку саморегуляції дитини, використовуючи навчальний матеріал.

#### ***Висновки.***

Розвивати саморегуляцію дитини із затримкою психічного розвитку слід вже з перших занять у школі. Учень повинен усвідомити, що контролювати себе потрібно вже після того, як тільки самостійно вирішив хоча б одне завдання. Цим реалізується принцип термінової перевірки. Навчаючи молодшого школяра елементам самоконтролю під час виконання

завдань, розвиває у нього потребу контролювати правильність отриманих результатів.

Одним із засобів навчання саморегуляції на уроці – інструкція вчителя про послідовність проведення навчальних дій саморегуляції при виконанні завдань. Рекомендується використовувати карточки на яких зазначено послідовність виконання дій саморегуляції. На цих карточках повинні бути інструкції про те, коли і яким способом дітям потрібно контролювати свої дії і їх результат. Що дозволить молодшим школярам із затримкою психічного розвитку усвідомити способи перевірки, які приміняються до того чи іншого завдання, перед тим як розпочати його виконувати.

На уроці, загальне спрямування практичних дій дітей та формування емоційно-позитивного ставлення до їх виконання можна зобразити таким чином: від групових дій, де ініціатива в їх організації належить вчителю, – до індивідуальних, де ініціатива належить дитині; від мети, яка поставлена педагогом, з настановою її реалізувати – до мети, поставленої колективно, з поступовим переходом до мети, поставленої індивідуально, з насиченням емоційно-позитивного ставлення до цього процесу, а також до практичних дій і їх результатів; від оцінки педагога – до організації колективної оцінки і в подальшому до самооцінки; формування мисленнєвих дій на основі практичних, до формування внутрішньомисленнєвих (оперування уявленнями).

В домашніх умовах, щоб сформувати у дитини дії саморегуляції доцільно організувати систему практичних дій: повторити завдання за дорослим, повторити завдання самостійно вголос (дорослий оцінює правильність повторення завдання дитиною), розпочинаючи виконувати завдання, ще раз повторити його вголос і перевірити, чи дотримані всі вимоги виконання. Після цього, дорослий звертає увагу дитини на спосіб виконання завдання, використовуючи в основному ті ж засоби: промовляння окремих етапів виконання завдання вголос, промовляння «про себе».

Поряд з цим, значну увагу слід приділяти продуктивним видам діяльності (малювання, ліплення, виготовлення аплікацій, конструювання тощо). Виконання завдань з опорою на практичні дії є підґрунтім усвідомлення складових компонентів завдання, правил виконання, оволодіння плануванням майбутньої діяльності. Виконання завдань з опорою на практичні дії позитивно впливають на формування у дітей із затримкою психічного розвитку необхідних вмінь та навичок саморегуляції.

В певній послідовності спільно з дитиною проводиться і робота по оцінюванні отриманого результату – зіставлення з вимогами завдання. Як і в попередніх випадках, спочатку створюється орієнтувальна основа дій: «Згадай завдання, що потрібно було зробити і як це потрібно було зробити, за якими правилами (вимогами); подивися, яких вимог ти дотримався, а яких ні, яких вимог дотримався не правильно».

Перед початком оцінювання виконаного завдання, батьки називають правила виконання, а дитина по ходу їх відтворення перевіряє своє виконання і оцінює його відповідність до правил: правильно, приблизно, неправильно.

Мовленнєве обґрунтування власної діяльності є необхідною умовою усвідомлення поставленої мети, її конкретизації, планування діяльності і засобів її реалізації, адекватності оцінювання, а також уявлення майбутнього результату.

Таким чином, проведення корекційно-розвивального навчання дитини із затримкою психічного розвитку це довготривалий процес, який вимагає розуміння стану дитини, того що вона відстає як у інтелектуальному, так і у фізичному розвитку, тому і потребує особливого підходу, спеціального навчання. Необхідно терпляче спонукати дитину до виконання завдання; ретельно підбирати наочний матеріал для занять і розміщувати його таким чином, щоб зайвий матеріал не відволікав увагу дитини; контролювати діяльність дитини під час занять, змінювати один вид діяльності іншим;

розвивати впевненість і віру у себе; слідкувати за реакцією, поведінкою дитини, застосовувати індивідуальний підхід.

### **Література.**

1. . Амонашвілі Ш.А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников: экспериментально-педагогическое исследование. – М.: Педагогика, 1984. – 296 с.
2. Бантова М.А. Методика преподавания математики в начальных классах / М.А.Бантова, Г.В.Бельтюкова, А.М.Полевщикова. – Москва – 1973. – 43с.
3. Бастун Н.А. Діти із затримкою психічного розвитку та їх навчання / Н.А.Бастун – К., 1997. – 119с. – (Навчальний посібник для педагогів та шкільних психологів).
4. Богданович М.В. Методика розв'язування задач у початкових класах / Богданович В.М. – Київ : Вища школа, – 1984. – 102с.
5. Как научить детей решать задачи : [сб. науч.тр.] – В., 1937. – 140с.
6. Лебединский В.В. Нарушение психического развития у детей / Лебединский В.В. – Москва : Изд-во МГУ, 1985. – 167с.
7. Лісневич Т.Г. Цікаві задачі: посібник з математики для учнів початкових класів / Лісневич Т.Г. – Тернопіль, 1998. – 47с.
8. Мир детства: Младший школьник / Под. Ред. А.Г.Хрипковой, Отв. Ред. В.В.Давыдов. – М.: Педагогика, 1981. – 400 с.
9. Обучение детей с задержкой психического развития / [Под ред. Т.А.Власовой, В.И.Лубовского, Н.А.Никашиной]. – М. : Просвещение, 1981. – 120с.
10. Прохоренко Л. І. Особливості операційного компоненту саморегуляції у молодших підлітків із затримкою психічного розвитку / Л. І. Прохоренко // Особлива дитина: навчання і виховання. – 2014. – №1 (69). – С. 47-55.

11. Прохоренко Л. І. Мотиваційні чинники навчальної діяльності школярів із затримкою психічного розвитку / Л. І. Прохоренко // Особлива дитина: навчання і виховання. – 2015. – № 1(73). – С. 58-64.
12. Прохоренко Л. І. Особливості формування самоконтролю у молодших школярів із ЗПР під час вивчення математики / Л. І. Прохоренко // Дидактичні та соціально-педагогічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі. – 2008. – Вип. 10. – С. 270-276.
13. Прохоренко Л. І. Корекційно-розвивальний зміст курсу «Математика» в 5-6 класах школи інтенсивної педагогічної корекції / Л. І. Прохоренко // Дефектологія. Особлива дитина: навчання і виховання. – 2009. – №3 (53). – С. 18-20.
14. Прохоренко Л. І. Особливості формування операційного та кінцевого компонентів самоконтролю у молодших школярів із затримкою психічного розвитку : науково-методичний збірник / Л. І. Прохоренко // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі. – 2009. – Вип. 11. – С. 208-214.
15. Прохоренко Л. І. Формування самоконтролю в молодших школярів із затримкою психічного розвитку під час розв'язання текстових арифметичних задач / Л. І. Прохоренко // Дефектологія. Особлива дитина: навчання і виховання. 2010. – №1(55). – С. 38-40.
16. Прохоренко Л. І. Корекційно-розвивальний зміст підручника «Математика» для 2 класу школи інтенсивної педагогічної корекції / Л. І. Прохоренко // Дефектологія. Особлива дитина: навчання і виховання. – 2010. №2 (56). – С. 20-24.
17. Прохоренко Л. І. Особливості формування кінцевого самоконтролю в молодших школярів із затримкою психічного розвитку / Л. І. Прохоренко // Дефектологія. Особлива дитина: навчання і виховання. – 2010. – №4 (58). – С. 41-44.

18. Прохоренко Л. І. Проблема саморегуляції у дітей зі зниженим інтелектом в провідній діяльності / Л. І. Прохоренко // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. – 2010. – Вип. 1. – С. 233-238.
19. Прохоренко Л. І. Особливості мотиваційного компоненту саморегуляції молодших школярів із затримкою психічного розвитку в навчальній діяльності / Л. І. Прохоренко // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. – 2012. – Вип. 5, ч. 1. – С. 129-134.
20. Прохоренко Л. І. Проблема регулюючого компоненту саморегуляції у дітей зі зниженим інтелектом в пізнавальній діяльності / Л. І. Прохоренко // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами : Зб. наукових праць. – 2012. – №9 (11) – С.153-161.
21. Прохоренко Л. І. Дослідження особливостей мотиваційного компоненту саморегуляції у молодших підлітків із ЗПР / Л. І. Прохоренко // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. – 2013. – Вип. 5, ч. 2. – С. 157-165.
22. Прохоренко Л. І. Проблема саморегуляції в структурі навчальної діяльності школярів із затримкою психічного розвитку // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. – 2014. – Вип. 5 – С. 131-140.
23. Прохоренко Л. І. Психологічні особливості рефлексії школярів із затримкою психічного розвитку в процесі саморегуляції навчання / Л. І. Прохоренко // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. – 2016. Вип. 11. – С. 155-161.
24. Прохоренко Л. І. Особливості формування самоконтролю у молодших школярів із ЗПР в процесі розв'язання математичних задач / Л. І. Прохоренко // Сучасні тенденції розвитку корекційної освіти : Матеріали III міжнародної науково-практичної конференції (Одеса, 9-10 груд. 2008 р.). – Одеса : Комунальний заклад «Одеська спеціальна

- загальноосвітня школа-інтернат № 91 I-III ступенів для глухих дітей», 2008. – С. 313-317.
25. Прохоренко Л. І. Проблема мотиваційного компоненту саморегуляції у дітей з порушеним інтелектом / Л. І. Прохоренко // Педагогіка здоров'я : Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції присвяченої Міжнародному дню здоров'я (Харків, 7 квітня, 2011 р.). – Харків : Харківський національний педагогічний університет ім. Г.С. Сковороди, 2011. – С. 681-685.
26. Прохоренко Л. И. Проблема саморегуляции у младших школьников с задержкой психического развития // Л. И. Прохоренко // Современная психология: теория и практика : Материалы VII международной научно-практической конференции (Москва, 21-22 декабря, 2012 г.). – Москва : Институт стратегических исследований, 2012. – С.150-154.
27. Прохоренко Л. І. Проблема саморегуляції у молодших школярів із затримкою психічного розвитку в навчальній діяльності / Л. І. Прохоренко // Педагогіка та психологія: актуальні питання наукових досліджень : Матеріали міжнародної науково-практичної конференції (Київ, 16 лютого, 2013 р.). – К. : Київська наукова організація педагогіки та психології, 2013. – С. 132-135
28. Прохоренко Л. И. Проблема саморегуляции учения у младших школьников с задержкой психического развития / Л. И. Прохоренко // Специальное образование: традиции и инновации : Материалы IV международной научно-практической конференции (Минск, 24-25 октября, 2013 г.). – Минск : Белорусский государственный педагогический университет им.Максима Танка), 2013. – С. 118-121.
29. Прохоренко Л. І. Проблема мотивації навчальної діяльності молодших школярів із затримкою психічного розвитку / Л. І. Прохоренко // Педагогіка здоров'я : Матеріали V Всеукраїнської науково-практичної конференції присвяченої 170-річчю з дня народження І.І.Мечникова



- (Харків, 15 травня, 2015 р.). – Харків : Харківський національний педагогічний університет ім. Г.С.Сковороди, 2015. – С. 681-685.
30. Прохоренко Л. І. Концепція саморегуляції навчальної діяльності школярів із затримкою психічного розвитку / Л. І. Прохоренко // Освіта дітей з особливими освітніми потребами: від інституалізації до інклюзії : Матеріали міжнародного наукового конгресу: зі спеціальної педагогіки, психології та реабілітології (Вінниця, 27-28 жовтня, 2016 р.). – Вінниця: Вінницький державний педагогічний університет ім. Михайла Коцюбинського, 2016. – С. 274-277.
31. Прохоренко Л. І. Дитина із затримкою психічного розвитку / Т.В. Сак, Т.Ф. Марчук, Л.І. Прохоренко // Путівник для батьків дітей з особливими освітніми потребами: Серія «Інклюзивна освіта» / За заг. ред. А.А. Колупаєвої. – Книга 2. – К.: ТОВ ВПЦ „Літопис –ХХ”, 2010. – 39 с.
32. Прохоренко Л. І. Формування самоконтролю на уроках математики у молодших школярів із ЗПР / Л.І. Прохоренко. – К. : Педагогічна думка, 2012. – 48 с.
33. Прохоренко Л. І. Державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів із затримкою психічного розвитку : Освітня галузь «Математика» // Реалізація оновленого змісту освіти дітей з особливими потребами: початкова ланка: Навчально-методичний посібник / За ред. В.В.Засенка, А.А.Колупаєвої, Н.О.Макарчук, В.І.Шинкаренко. – Київ: Атопол. – 2014. – 336 с., С. 217-226.
34. Програма розвитку дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку від 3 до 7 років «Віконечко» / [Т. В. Сак, Л. І. Прохоренко та ін.] ; За заг. ред. Т. В. Сак. – Тернопіль : Мандрівець, 2015. – 236 с., С. 19-34, 65-73, 101-104, 132-137, 165-172, 202-212.
35. Прохоренко Л. І. Особливості самоконтролю у молодших школярів із затримкою психічного розвитку в навчальній діяльності / Л. І.

- Прохоренко // Зб. наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. – Кам'янець-Подільський. – 2012. – Вип. 19. – С. 395-402.
36. Прохоренко Л. І. Проблема саморегуляції у молодших школярів із затримкою психічного розвитку / Л. І. Прохоренко // Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки). Зб. Наукових праць. – Кам'янець-Подільський. – 2012. – Вип. 3. – С. 355-362.
37. Прохоренко Л. І. Психологічні особливості прояву самооцінки у молодших школярів із затримкою психічного розвитку / Л. І. Прохоренко // Молодий вчений. – 2014. – №1(04). – С. 118-122.
38. Развитие словесной регуляции действий у детей (в норме и патологии) / [под ред. В.И.Лубовского]. – М. : Педагогика., 1978. – 224с.
39. Розвиток пізнавальної самостійності учнів молодших і середніх класів у процесі навчання математики / [Тези доповідей республіканської науково-практичної конференції]. – Кривий Ріг, 1977. – 110с.
40. Сак Т.В. Психолого-педагогічні основи управління учбовою діяльністю учнів із затримкою психічного розвитку у школі інтенсивної педагогічної корекції / Сак Т.В. – Київ : Актуальна освіта. – 2005. – 246с.
41. Формирование учебной деятельности школьников / [под ред. В.В.Давыдова].– М.: Педагогика, 1982.
42. Чистякова Г.Д. Развитие саморегуляции понимания в школьном возрасте / Г.Д.Чистякова // Вопросы психологии. – 1988. – № 4. – С. 63–69.
43. Эрдниев П.М. Развитие навыков самоконтроля в обучении математике / Эрдниев П.М. – Москва, 1957. – 120с.