

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ МОТИВАЦІЙНОЇ ТА КОНФЛІКТОЛОГІЧНОЇ СКЛАДОВИХ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ

У статті розкриваються особливості розвитку мотиваційної та конфліктологічної складових професійної компетентності вчителів на різних етапах професійної майстерності. Проаналізовано різні підходи до вивчення професійної компетентності. Окреслено перспективи подальших досліджень проблеми професійної компетентності сучасного вчителя.

Ключові слова: вчитель, мотив, мотивація, внутрішня мотивація, мотиваційна складова, конфліктологічна складова, професійна компетентність, конфлікт, тривожність, емпатія, агресивність.

Постановка проблеми. Проблема розвитку професійної компетентності вчителів у сучасних умовах набуває особливої актуальності. Професійна компетентність вчителя – інтегроване професійно особистісне утворення, в якому внутрішні ресурси людини, її особисті якості та здібності розглядаються як джерело й критерії ефективної предметної діяльності в системі освіти.

Особистісний і професійний розвиток особистості взаємозумовлюють один одного. З одного боку, риси особистості (потреби, інтереси, рівень домагань, інтелектуальні особливості тощо) суттєво впливають на вибір професії та подальший професійний розвиток особистості, з іншого, професія впливає і на розвиток, і на деформації особистості.

Метою статті є виявлення, на основі теоретичного та експериментального досліджень, особливостей розвитку мотиваційної та конфліктологічної складових професійної компетентності на різних етапах професійної майстерності у вчителів.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Питаннями педагогічної компетентності займалися В. Адольф, Ю. Варданян, Е. Зеєр, І. Зязюн, І. Колесникова, Н. Кузьміна, А. Маркова, Л. Мітіна, Е. Рогов, Є. Сахарчук, В. Сериков, В. Синенко, А. Щербаков та ін.

А. Маркова [6] визначає професійну компетентність як певний психічний стан, що дозволяє діяти самостійно й відповідально, як оволодіння людиною здатністю й уміннями виконувати визначені професійні функції. К. Абульханова [1] розуміє професійну компетентність як професійну готовність та здатність суб'єкта праці до виконання задач і обов'язків щоденної діяльності. Дослідник В. Адольф стверджує, що «професійна компетентність – це складне утворення, що вміщує комплекс знань, умінь, властивостей і якостей особистості, що забезпечують варіативність, оптимальність та ефективність побудови навчально-виховного процесу» [2, с. 118]

Н. Іванцовою [5] спроектовано чотирикомпонентну професійно обумовлену структуру особистості, до якої ввійшли наступні компоненти:

1. Спрямованість, яка є системоутворюючим чинником особистості та характеризується системою домінуючих потреб і мотивів. Компонентами професійної спрямованості виступають: мотиви (наміри, інтереси, схильності, ідеали), ціннісні орієнтації (сенс праці, заробітна плата, добробут, кваліфікація, кар'єра, соціальне положення та ін.), професійна позиція (ставлення до професії, установки, очікування і готовність до професійного розвитку), соціально-професійний статус.

2. Професійна компетентність як сукупність професійних знань, умінь, а також способів виконання професійної діяльності.

3. Професійно важливі якості. Розвиток та інтеграція особистісних якостей у процесі професійного становлення призводять до формування системи професійно важливих якостей. У процесі засвоєння і виконання діяльності психологічні якості поступово професіоналізуються, утворюючи самостійну підструктуру.

4. Професійно значущі психофізіологічні властивості. Розвиток цих властивостей відбувається вже в ході освоєння діяльності. У процесі професіоналізації одні психофізіологічні властивості визначають розвиток професійно важливих якостей, інші, професіоналізуючись, набувають самостійного значення. До цієї підструктури відносяться наступні якості: зорово-рухова координація, окомір, нейротизм, екстраверсія, реактивність, енергетизм та ін.[5].

На різних стадіях професійного становлення ці компоненти мають різний психологічний зміст, обумовлений характером провідної діяльності і рівнем професійного розвитку особистості.

Аналізуючи сучасні наукові праці можна визначити такі ключові компоненти професійної компетентності вчителя: **інформаційна компетентність** (передбачає володіння інформаційними технологіями, вміння опрацьовувати різні види інформації); **комунікативна компетентність** (вміння вступати в комунікацію (спілкування), бути зрозумілим, спілкування без обмежень); **конфліктна компетентність** (знання, вміння та навички стосовно попередження й розв'язання конфліктів); **продуктивна компетентність** (вміння працювати, отримувати результат, ухвалювати рішення та відповідати за них); **автономізація на компетентність** (здатність до саморозвитку, творчості, самовизначення, самоосвіти, конкурентоспроможність); **моральна компетентність** (готовність, спроможність і потреба жити відповідно до традиційних моральних норм); **психологічна компетентність** (здатність використовувати психологічні засоби навчання в організації взаємодії в освітній діяльності); **предметна компетентність** (сукупність умінь і навичок, необхідних для стимулювання активності окремих учнів і колективу в цілому); **соціальна компетентність** (вміння жити та працювати з оточуючими); **персональна компетентність** (здібність до постійного професійного зростання і підвищення кваліфікації, а також реалізації себе в професійній праці); **математична компетентність** (вміння працювати з числом, числовою інформацією); **аутокомпетентність** (адекватне уявлення про свої соціально-професійні характеристики і володіння технологіями подолання професійних деструкцій); **особисті якості вчителя**

(доброзичливість, чуйність, урівноваженість, витонченість, толерантність, рефлексія, людяність) [7].

У нашому дослідженні ми акцентували увагу на мотиваційній та конфліктологічній складових професійної компетентності вчителів, оскільки, на нашу думку, ці складові професійної компетентності є визначальними і професійно важливими саме для професії вчителя.

Організація та експериментальна база дослідження. Емпіричне дослідження проводилося в Інституті післядипломної педагогічної освіти Київського педагогічного університету ім. Б.Д. Грінченка серед викладачів загальноосвітніх навчальних закладів (викладачів 2 категорії, 1 категорії та вищої категорії).

Методами дослідження стали: теоретичний аналіз літератури, анкетування, тестування і метод статистичної обробки результатів. З метою вивчення найважливіших, з нашої точки зору, особливостей розвитку професійної мотивації та спрямованості у викладачів було обрано такі методики: Анкета для професіоналів; «Мотиви вибору діяльності викладача» (Е.П. Ільїн); «Структура мотивації трудової діяльності» (К. Замфір), «Способи поведінки у конфлікті» (методика дослідження стилю поведінки в конфлікті Кеннета Томаса, модифікація Н. Гришиної); діагностика готовності до переговорів і розв'язання конфліктів; методика дослідження здатності до емпатії; методика оцінки агресивності (Асінгер); методика дослідження рівня тривожності (Дж. Тейлор).

Результати дослідження.

Результати дослідження за методикою «Мотиви вибору діяльності викладача» (Є.П. Ільїн) вчителів загальноосвітніх навчальних закладів наведені у таблиці 1.

Таблиця 1

Результати дослідження за методикою «Мотиви вибору діяльності викладача» (Е.П. Ільїн)

Назва мотиву	II категорія			I категорія			Вища категорія		
	Рівні розвитку мотивів (%)								
	Н	С	В	Н	С	В	Н	С	В
Професійні мотиви	0	45,0	55,0	0	34,8	65,2	3,3	16,7	80
Мотиви особистісного зростання	25,0	30,0	45,0	13,0	52,2	34,8	23,3	32,6	40,1
Соціальні мотиви	15,0	15,0	70	13,0	26,1	60,9	0	13,3	86,7
Мотиви розширення власних можливостей	75,0	15,0	10,0	52,2	30,4	17,4	60,0	33,3	6,7
Утилітарні мотиви	65,0	20,0	15,0	30,4	56,6	13,0	33,3	43,3	23,4

У таблиці рівні розвитку мотивів позначені так: Н – низький рівень; С – середній рівень; В – високий рівень.

Як видно з таблиці 1, викладачі різних категорій професійної майстерності мають різну ієрархію мотивів вибору діяльності викладача. У викладачів II категорії на першому місці розташовані соціальні мотиви, на другому – профе-

сійні мотиви, на третьому – мотиви особистісного зростання, четвертому – утилітарні і на п'ятому – мотиви розширення власних можливостей. У викладачів І категорії структура цих мотивів інша: професійні мотиви, соціальні мотиви, мотиви особистісного зростання, мотиви розширення власних можливостей та утилітарні мотиви. У викладачів вищої категорії структура мотивів вибору діяльності викладача виглядає наступним чином: соціальні мотиви; професійні мотиви; мотиви особистісного зростання; утилітарні мотиви; мотиви розширення власних можливостей.

Результати дослідження за методикою «Структура мотивації трудової діяльності» (К. Замфір) вчителів наведені у таблиці 2.

Як видно з таблиці 2, на підставі отриманих даних визначається мотиваційний комплекс професійної діяльності - співвідношення трьох типів мотивації: внутрішньої мотивації (ВМ), зовнішньої позитивної мотивації (ЗПМ) і зовнішньої негативної мотивації (ЗНМ). Тобто, за результатами проведеного емпіричного дослідження, ми маємо формули співвідношень середніх показників мотивів професійної діяльності у вчителів різних категорій професійної майстерності: II категорії: ВМ < ЗПМ > ЗНМ (4,25 < 4,73 > 3,38); I категорії: ВМ < ЗПМ > ЗНМ (4,2 < 4,72 > 3,85); вищої категорії: ВМ < ЗПМ > ЗНМ (4,12 < 4,43 > 3,65).

Таблиця 2

Результати дослідження за методикою «Структура мотивації трудової діяльності» (К. Замфір)

Назва мотивації	II категорія			I категорія			Вища категорія		
	Рівні розвитку мотивації (%)								
	Н	С	В	Н	С	В	Н	С	В
Внутрішня мотивація	0	25,0	75,0	0	13,0	87,0	0	23,0	77,0
Зовнішня позитивна мотивація	5,0	15,0	80,0	4,3	17,4	78,3	0	33,3	66,7
Зовнішня негативна мотивація	15,0	30,0	55,0	4,3	21,7	74,0	16,6	23,3	60,1

У таблиці рівні розвитку мотивації позначені так: Н – низький рівень; С – середній рівень; В – високий рівень.

З вищенаведеного ми можемо зробити висновок про те, що викладачі всіх категорій нашої вибірки мають високі показники зовнішньої позитивної мотивації професійної діяльності, яка в них є вищою за негативну зовнішню мотивацію. Але при цьому зазначимо, що внутрішня мотивація в них потребує корекції.

У таблиці 3 наведені результати дослідження за методикою визначення стилю поведінки у конфлікті К.Томаса. Як видно з таблиці, вчителі обирають здебільшого такі стилі поведінки у конфлікті, як поступливість – 45,9%, відхід від конфлікту – 38,5% та співробітництво – 25,5%. Такі стилі поведінки у конфлікті, як поступливість та відхід від конфлікту часто є психологічно виправданими, але не ведуть до повного задоволення потреб та інтересів сторін конфлікту. Очевидно, що превалювання у вчителів саме цих стилів поведінки у конфлі-

кті – а на третьому місці все-таки співробітництво - свідчить про намагання педагогів будь-що зберегти гарні стосунки у колективі учасників навчально-виховного процесу в школі – серед учнів, колег-вчителів, батьків, технічних працівників, поступитись іноді своїми інтересами заради загального благополуччя.

Таблиця 3

Результати дослідження за методикою визначення стилю поведінки у конфлікті К.Томаса

Типи поведінки в конфлікті	Рівень вираженості стилю поведінки у конфлікті (%)		
	Низький	Середній	Високий
T1	87,0	8,2	4,8
T2	14,7	59,8	25,5
T3	4,1	86,1	9,8
T4	7,4	54,1	38,5
T5	9,8	44,3	45,9

У таблиці стилі поведінки у конфлікті позначені так: T1 – боротьба, T2 – співробітництво, T3 – компроміс, T4 – відхід від конфлікту, T5 – поступливість.

У таблиці 4 наведені результати діагностики готовності вчителів до переговорів і розв'язання конфліктів.

Таблиця 4

Результати діагностики готовності вчителів до переговорів і розв'язання конфліктів

	Рівні готовності (%)								
	ДН	Н	НВС	ТНВС	С	ТВС	ВЗС	В	ДВ
Знання	0	4,9	3,3	19,7	23,7	22,2	15,6	10,6	0
Уміння	1,6	4,1	4,1	12,3	19,6	21,4	18,04	18,86	0
Здібності	0,8	1,6	1,6	6,5	16,4	15,6	25,04	29,5	2,4

У таблиці: ДН – дуже низький, Н – низький, НВС – нижчий від середнього, ТНВС – трохи нижчий від середнього, С – середній, ТВС – трохи вищий за середній, ВЗС – вищий за середній, В – високий, ДВ – дуже високий.

Як видно з таблиці 4, вчителі суб'єктивно оцінюють свої знання про конфлікт, його природу й особливості перебігу досить високо: трохи нижче від середнього у 19,7% вчителів; середній рівень визначили у себе 23,7% вчителів; трохи вище від середнього рівня мають 22,2% вчителів, а 15,6% вчителів вважають, що мають вищий за середній рівень знань про конфлікт. 10,6% вчителів впевнені, що мають високий рівень знань про конфлікт. Тобто, можна зробити висновок, що переважна частина вчителів має непогані теоретичні уявлення про конфлікт, причини його виникнення, природу взагалі та психологічні особливості його перебігу, а також про можливі способи вирішення. Що ж стосується практичного використання теоретичних знань про конфлікт, то тут картина наступна – більшість вчителів вважає, що гарно вміє розв'язувати конфлікти:

середній рівень вміння розв'язувати конфлікти мають 19,6% вчителів; трохи вищий від середнього рівень – у 21,4% вчителів; вищий за середній рівень мають 18,0% вчителів; майже стільки ж – 18,9% вчителів мають високий рівень умінь розв'язання конфліктів. Здатність до розв'язання конфліктів, до якої входить психологічна готовність до попередження й розв'язання конфліктів, вчителі суб'єктивно визначають у себе переважно на досить високому рівні: С – 16,4%; ТВС – 15,6%; ВЗС – 25,04%; В – 29,5%. У параметрі здатності до розв'язання конфліктів вчителі суб'єктивно відзначають у себе навіть дуже високий рівень – 2,4%.

Проте показники за методикою Томаса вказують на те, що вчителі, маючи високий рівень знань, умінь і здатності розв'язувати конфлікти, на практиці використовують не найконструктивніші стилі поведінки у конфлікті. Також слід зазначити, що методика базується на суб'єктивному оцінюванні вчителями своїх знань, умінь і здібностей, тому показники можуть не зовсім відповідати реальним показникам, які могли б бути отримані внаслідок експертної оцінки та інших методик, яких ми у своєму дослідженні не використовували.

Щодо результатів дослідження рівня тривожності (за методикою Дж. Тейлора), серед вчителів нашої вибірки середній рівень мають 47,5%, а високий рівень – 52,5%. Тобто, серед вчителів переважає високий рівень тривожності. Під час аналізу рівня тривожності вчителів не можна нехтувати тим, що соціально-економічні перетворення, що відбуваються у нашому суспільстві упродовж останніх 20-ти років – років становлення молодого держави, – поставили нові вимоги до особистості фахівців, особливо до фахівців професій типу «людина-людина», до яких належить професія вчителя [4]. Педагогічна діяльність на перший план висуває вимогу самостійного вирішення соціально і професійно значущих проблем в умовах сьогодення, здатності бути суб'єктом свого професійного розвитку. Забезпечення вимог досить складної і емоційно напруженої діяльності вчителя за сучасного стану суспільства може супроводжуватися підвищеним рівнем тривожності. Як психічний стан вчителів, тривожність – цілком зрозуміла і причинно обумовлена.

Діагностика рівня агресивності за методикою Асінгера показала, що низький рівень агресивності мають 16,4% вчителів, середній рівень – 82,8% вчителів, а високий – 0,8 % вчителів нашої вибірки. Такі показники вказують на те, що переважна більшість серед вчителів має помірний рівень агресивності.

Результати дослідження здібності до емпатії вказують на те, що високий рівень емпатійних тенденцій мають 99,2 % опитуваних, а середній – 0,82 % вчителів нашої вибірки. Результати свідчать про те, що майже всі вчителі нашої вибірки мають високий рівень емпатії, що є свідченням їх готовності до збалансованих міжособистісних стосунків, оскільки емпатія робить поведінку людини соціально обумовленою, що особливо цінно у професіях типу «людина-людина».

Нами були визначені значущі відмінності між вчителями II та I категорії на рівні $p \leq 0,05$ за мотивами розширення власних можливостей та зовнішніми негативними мотивами. Відмінності між вчителями I та вищої категорії були

визначені на рівні $p \leq 0,05$ за професійними та соціальними мотивами. Відмінності між вчителями II та вищої категорії визначені на рівні $p \leq 0,05$ за професійними, соціальними та утилітарними мотивами. Тобто, чим вищим є рівень професійної майстерності, тим вищим у вчителів є рівень розвитку професійних, соціальних та утилітарних мотивів.

Значущі відмінності між вчителями II та вищої категорії спостерігаються за рівнем знань про конфлікти ($p \leq 0,05$), умінням розв'язувати конфлікт ($p \leq 0,05$) та здатністю до розв'язання конфлікту ($p \leq 0,05$). Також наявні значущі відмінності між вчителями I та вищої категорії за знаннями про конфлікти та умінням розв'язувати конфлікт ($p \leq 0,001$), а також за рівнем емпатії ($p \leq 0,05$). Тобто, ми можемо зробити висновок про те, що вчителі вищої категорії є більш обізнаними у стратегіях вирішення конфліктів, вміють та здатні розв'язувати конфлікти. Також вони мають найвищий рівень емпатії серед вчителів нашої вибірки.

З достовірністю $p \leq 0,05$ нами були отримані кореляційні зв'язки між показниками рівня професійних мотивів та внутрішньої мотивації, а також розвитком професійних мотивів та зацікавленості вчителя у власній професії. Тобто, чим вищими у вчителів є показники рівня професійної мотивації, тим вищого рівня розвитку досягають у них показники внутрішньої мотивації та зацікавленість у власній професії. З достовірністю $p \leq 0,01$ були визначені такі кореляційні зв'язки: між показниками задоволеності власною кар'єрою і професією та добрими стосунками з начальством. З цього можна зробити висновок про те, що саме ті вчителі, котрі задоволені власною кар'єрою, краще ставляться і до власної професії та мають кращі стосунки з керівництвом. Мотиви особистісного зростання мають позитивний кореляційний зв'язок із зовнішньою позитивною мотивацією ($p \leq 0,01$) та власною кар'єрою ($p \leq 0,05$). Це свідчить про те, що зацікавленість у розвитку власної кар'єри та мотиви особистісного зростання здебільшого у вчителів нашої вибірки здебільшого підкріплені зовнішньою позитивною мотивацією. Показники рівня соціальних мотивів у нашій вибірці вищі у старших за віком фахівців ($p \leq 0,01$) та тих, хто вважає важливими стосунки з керівництвом ($p \leq 0,05$). Мотиви розширення власних можливостей здебільшого пов'язані із зовнішньою позитивною мотивацією ($p \leq 0,01$). Зовнішні негативні мотиви мають негативний кореляційний зв'язок з рівнем зарплати вчителя ($p \leq 0,05$). Тобто, чим меншою є заробітна плата, тим вищим буде рівень розвитку зовнішніх негативних мотивів та навпаки.

Із достовірністю $p \leq 0,05$ нами були отримані кореляційні зв'язки між показниками стратегії співробітництва та рівнем емпатії, що вказує на те, що вчителі, які мають високий рівень розвитку емпатії більш здатні обирати таку стратегію розв'язання конфлікту як співробітництво. Також спостерігається негативний кореляційний зв'язок між стратегіями компромісу та відходу від конфлікту та емпатією ($p \leq -0,05$), що вказує на те, що чим нижчим є рівень емпатії у вчителів, тим частіше вони обирають такі стратегії поведінки у конфлікті, як компроміс та відхід від конфлікту. Все це вказує на те, що саме емпатія є ведучою професійно значущою якістю вчителя.

Перспективою подальших досліджень ми вважаємо роботу над створенням, апробацією та впровадженням у систему підвищення кваліфікації вчителів спеціальної психокорекційної програми з метою оптимізації мотиваційної та конфліктологічної складових їх професійної компетентності. Програма повинна задовольняти потреби й запити вчителів, які перебувають на різних стадіях професійного становлення особистості, а також базуватися на об'єктивних показниках нашого емпіричного дослідження.

Висновки

Теоретичний аналіз сучасної наукової літератури та проведене емпіричне дослідження серед учителів загальноосвітніх навчальних закладів вказує на те, що професійна мотивація та конфліктна компетентність є значущими і важливими для професії вчителя складовими їх професійної компетентності.

Вчителі всіх категорій досліджуваної вибірки мають високі показники зовнішньої позитивної мотивації професійної діяльності, яка в них є вищою за негативну зовнішню мотивацію. Однак, внутрішня мотивація у вчителів потребує корекції. Також у вчителів недостатньо розвинені мотиви розширення власних можливостей.

У конфлікті вчителі обирають здебільшого такі стилі поведінки як поступливість та відхід від конфлікту, рідше – співробітництво, при цьому варто відзначити, що поступливість та відхід від конфлікту не ведуть до повного задоволення потреб та інтересів сторін конфлікту. Рівень суб'єктивної оцінки знань, умінь і здібностей до розв'язання конфліктів у вчителів – достатньо високий. Проте на практиці вчителі, що перебувають на різних стадіях професійного розвитку, обирають стилі, що тільки іноді є психологічно виправданими і не ведуть до конструктивного вирішення конфліктів.

За даними нашого дослідження рівень тривожності у вчителів високий, а це негативно відображається на їх загальному психоемоційному стані з усіма можливими негативними наслідками для діяльності.

Тобто, результати нашого емпіричного дослідження вказують на необхідність створення і впровадження в систему підвищення кваліфікації педагогічних кадрів психокорекційної програми для оптимізації таких складових професійної компетентності вчителів, як їх професійна мотивація та конфліктна компетентність.

Література

1. Абульханова К.А. Время жизни и время личности / К.А. Абульханова. – СПб. , 2001. – 236 с.
2. Адольф В.А. Профессиональная компетентность современного учителя: монография / Красноярский гос. университет / В.А. Адольф. – Красноярск: КрГУ , 1998. – 286 с.
3. Вербицкий А.А. Формирование познавательной и профессиональной мотивации / А.А. Вербицкий, Т.А. Платонова. - М., 1986. - 172 с.
4. Зеер Э.Ф. Психология профессионального развития: учеб. пособие [для студ. высш. учеб. зав.] / Э.Ф. Зеер. - 2-е изд. стер. – М.: Изд. центр «Академия», 2007. – 240 с.

5. Иванцова Н.Б. Развитие професійної спрямованості особистості: навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / Н.Б. Иванцова. - Миколаїв : Іліон, 2007. - 164 с.
6. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М. : Знание, 1996. – 308 с.
7. Самоукина Н.В. Психология профессиональной деятельности / Н.В. Самоукина. – СПб. : Питер, 2003. – 224 с.

В статье раскрываются особенности развития мотивационной и конфликтологической составляющих профессиональной компетентности учителей на разных этапах профессионального мастерства. Проанализированы различные подходы к изучению профессиональной компетентности. Намечены перспективы дальнейших исследований проблемы профессиональной компетентности современного учителя.

Ключевые слова: учитель, мотив, мотивация, внутренняя мотивация, мотивационная составляющая, конфликтологическая составляющая, профессиональная компетентность, конфликт, тревожность, эмпатия, агрессивность.

The article describes the characteristics of the conflict and motivational components of professional competence of teachers at different stages of professional skills. Different approaches to the study of professional competence. Outlines the prospects for further research problems proficiency modern teacher.

Keywords: teacher, motive, motivation, intrinsic motivation, motivational component of conflict component, professional competence, conflict, anxiety, empathy, aggressiveness.

Петренко І.В.

ДОСЛІДЖЕННЯ РЕГУЛЯТИВНОЇ СФЕРИ ШКОЛЯРІВ З РІЗНИМ РІВНЕМ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ У МАКРОГЕНЕТИЧНОМУ ВИМІРІ

У статті розглянуто результати дослідження динамічних характеристик становлення регулятивної сфери у школярів з різним рівнем навчальних досягнень. У межах макrogenетичного підходу розкрито макrogenетичні особливості саморегуляції довільної активності учнів різного віку з низькою, середньою й високою успішністю в навчанні.

Ключові слова: саморегуляція, довільна активність, навчальна успішність.

Питання встановлення взаємозв'язків між особистісними регулятивними детермінантами і рівнем навчальної успішності школярів, з'ясування наявності конструктивних і деструктивних тенденцій у розвитку саморегуляції учнів з різною навчальною успішністю набувають особливої значущості у контексті