

УДК: 376-056.34-053.5:159.923.2

Прохоренко Л.І.,

доктор психологічних наук, старший науковий співробітник,
заступник директора з науково-експериментальної роботи,

Інститут спеціальної педагогіки Національної академії педагогічних наук України.

e-mail: lesya-prohor@ukr.net

ФОРМУВАННЯ САМОРЕГУЛЯЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ШКОЛЯРІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

У статті обґрунтовано необхідність формування саморегуляції у системі навчання дітей з особливими освітніми потребами, визначено засади психокорекційної програми дослідження та описано основні результати формувального експерименту. Основним інструментом забезпечення змісту системи психокорекції стала методика формування саморегуляції орієнтована на розвиток ключових підструктур саморегуляції: а) навчальної мотивації; б) самоконтролю; в) самооцінки; г) рефлексії; д) самокорекції. Оцінка ефективності психокорекційної програми містить психологічний аналіз саморегуляції навчальної діяльності. Критерії оцінки включають як кількісний, так і якісний аналіз результатів на основі отриманих об'єктивно-експериментальних показників формуючої методики.

Ключові слова: саморегуляція, мотивація, самоконтроль, рефлексія, корекційно-розвиткова програма, школярі із затримкою психічного розвитку.

Постановка проблеми. У контексті пріоритетних завдань нової парадигми освіти, спрямованих на своєчасну реалізацію і розвиток особистісного потенціалу школяра в навчальній діяльності, суттєва увага надається саморегуляції, яка виступає зовнішнім засобом навчання і забезпечує взаємозв'язок результатів навчання з його цілями, впливаючи на активність учня в навчальному процесі, на свідомість його дій, досягнення позитивних навчальних результатів. Науково-обґрунтоване дослідження саморегуляції

навчальної діяльності зумовлено реорганізацією навчального процесу з позицій підходу регуляції, що вимагає переосмислення і подальшої розробки психолого-педагогічних шляхів освітнього процесу, в якому взаємопов'язані складові: навчання, учіння і розвиток.

Мета статті. Розкрити зміст та основні результати психокорекційної програми формування саморегуляції школярів із затримкою психічного розвитку.

Результати дослідження. Дослідження саморегуляції школярів із затримкою психічного розвитку передбачає не тільки розкриття цілісного процесу саморегуляції, який поєднує в своїй системі функції мотивації, самоконтролю, самооцінки, рефлексії та управління діяльністю, але й дозволяє виявити модифікацію саморегуляції від молодшого шкільного віку до підліткового. Саме у шкільному віці формуються необхідні структурні компоненти навчальної діяльності – цільовий, мотиваційно-потребовий, операційний, емоційно-вольовий, контроль-коректуючий, розвивається внутрішня мотивація, уявне планування алгоритму майбутньої діяльності, виробляються вміння управління процесом власного навчання – від матеріальної, матеріалізованої їх форм до зовнішньо-мовленнєвої і далі – внутрішньо-мисленнєвої, що створює сприятливе підґрунтя для розвитку саморегуляції й дозволяє на більш якісно вищому рівні само управляти та керувати власною діяльністю в процесі навчання.

Теоретико-методологічну основу розробки моделі дослідження склали психолого-педагогічні концепції навчання і розвитку зарубіжних та українських науковців – І. Д. Бех, П. Я. Гальперін, В. В. Давидов, Д. Б. Ельконін, В. В. Засенко, А. А. Колупаєва, Г. С. Костюк, Н. О. Макаруч, С. Д. Максименко, Л. І. Прохоренко, Т. В. Сак, М. Д. Ярмаченко та ін.; соціально-когнітивні теорії – А. Bandura, J. Kelly, B. Skinner, C. Hull, J. Atkinson, W. Kohler, E. Lowell, D. McClelland, G. Muller, H. von Helmholtz, H. Heckhausen, E. Tolman та ін.; основні положення суб'єктно-діяльнісного підходу –

О. Асмолов, О. Конопкін, О. Леонтєв, А. Маркова, М. Неймарк, О. Осадько, О. Осницький, Т. Сак та ін.

В контексті навчання, численні вчені опосередковано розглядають саморегуляцію у співвідношенні з навчальною діяльністю: як розумову дію (П. Гальперін, Н. Талізїна), як навчальну самостійність (Д. Ельконін, В. Давидов), в аспекті цілеспрямованого пізнавального саморозвитку (Л. Виготський), набуття самостійного досвіду діяльності в залежності від психічного розвитку (Л. Занков, Д. Ельконін, В. Давидов, Н. Менчинська, І. Якиманська та ін.).

У більшості освітніх концепцій навчання і розвитку визначені різноманітні шляхи удосконалення освітніх процесів спрямованих на потенційні можливості учнів і їх реалізацію. Наразі, значна увага надається навчанню дітей з особливими освітніми потребами, розробці корекційно-розвивальних програм з урахуванням освітніх, індивідуальних та психічних особливостей цих дітей. Конститутивну основу у розв'язання цієї проблеми склали наукові дослідження Т. В. Сак, в яких розроблено нові стратегії управління учбовою діяльністю учнів із затримкою психічного розвитку [6]. Створені фундаментальні технології в аспекті інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми проблемами, витоки яких покладено в працях В. Засенка, А. Колупаєвої. Визначені різні моделі діагностики розвитку учнів з особливими психофізичними потребами в їх навчально-пізнавальній діяльності [1, 2, 5, 6, 7, 9]. Розроблені моделі формування поведінкових, мотиваційних, інтелектуальних, емоційно-вольових та інших процесів з використанням продуктивного і репродуктивного характеру навчання, проектування нових освітніх технологій в навчанні учнів з особливими потребами, розширено арсенал методів і прийомів організації навчальної роботи цих школярів [1, 2, 4, 5, 7, 8, 10].

В дослідженнях затримки психічного розвитку, проблему саморегуляції в аспектах поведінкової, мотиваційної, емоційно-вольової сфер розглядали

Н. Бастун, Н. Белопольська, О. Гозова, Т. Ілляшенко, Л. Божович, Л. Виготський, К. Лебединська, А. Линда, А. Маркова, О. Мастюкова, Л. Переслені, Л. Прохоренко, М. Рейдибойм, E. Desi, R. Ryan та ін.; на тлі цілепокладання, інтересів, домагань в навчанні дітей із ЗПР (Є. Аксьонова, Т. Єгорова, В. Лубовський, Ю. Максименко, Н. Менчинська, Л. Прохоренко, П. Шошин); в межах самоконтролю та самооцінки в різних видах діяльності учнів із ЗПР (Г. Жарєнкова, Н. Жулідова, Б. Зейгарник, Г. Капустіна, Ю. Максименко, Л. Прохоренко, Р. Тригер, У. Ульяновська та ін.); в полі корекції недоліків в інтелектуального розвитку дітей із ЗПР (Н. Білопольська, Т. Вісковатова, К. Лебединська, С. Домішкевич, Т. Єгорова, Л. Метієва, Т. Пускаєва, Т. Сак та ін.). Незважаючи на різні підходи до вивчення затримки психічного розвитку, автори стверджують, що впровадження корекційно-розвивальних цілей у навчання дітей із ЗПР сприяє засвоєнню суміжних дій, розширенню певних розумінь у низці теоретичних понять, розвитку пізнавальних структур (від засвоєння конкретних дій до вироблення пізнавальних стратегій), формуванню вищого рівня особистісних новоутворень тощо.

В ході дослідження було з'ясовано, що саморегуляція забезпечує цілеспрямоване управління пізнавальним розвитком, механізмами мотивації, самоконтролю, самооцінки та рефлексії, сприяє організації вищого рівня індивідуального досвіду керування власною навчальною діяльністю. Саморегуляція навчальної діяльності включає не тільки аналіз мети завдання, ходу і результату його розв'язування, але й сприяє розвитку самого процесу навчання, формуванню способів розумових дій (вміння аналізувати кількість, якість, послідовність дій і операцій, моделювати різноманітні варіанти їх здійснення, вибудовувати варіанти корекції діяльності, приймати рішення щодо її оптимізації) та актуалізації різних пізнавальних засобів. Тому наше дослідження, теоретичні ідеї і практичні інноваційні розробки спрямовані саме на розвиток саморегуляції навчальної діяльності та їх реалізацію.

У ході діагностики саморегуляції навчальної діяльності у школярів із ЗПР були виявлені специфічні особливості функціонування мотивації, самоконтролю, самооцінки, самокорекції та рефлексії, що стало поштовхом для побудови найбільш оптимальної моделі корекційно-розвивальної програми формування саморегуляції шляхом розвитку мотиваційного, операційного та рефлексивно-оцінного компонентів.

З метою формування саморегуляції навчальної діяльності було розроблено корекційно-розвивальну програму, яка передбачала розвиток мотиваційних, операційних та регулятивних процесів саморегуляції і на їх основі формування контрольних дій за перебігом навчальної діяльності

Основним інструментом забезпечення змісту моделі корекційно-розвивальної програми стала методика формування саморегуляції орієнтована на розвиток ключових її підструктур: а) навчальної мотивації (розвиток вмінь підпорядковувати власну діяльність цілям і завданням учителя в процесі постановки мети; зіставляти намічені цілі з власними можливостями; самостійно визначати етапи завдання та послідовність проміжних цілей; планувати систему дій для досягнення поставленої мети); б) самоконтролю (усвідомлене сприймання вимог завдання, вміння аналізувати і планувати хід виконання роботи, визначати відповідний спосіб, доводити роботу до логічного завершення, контролювати отримані проміжні та кінцеві результати, актуалізувати набуті знання в новій ситуації); в) самооцінки (розвиток вмінь систематично долати спочатку невеликі труднощі, а з часом і більш значні, вказувати на причини щодо результатів своєї навчальної діяльності, контролювати та оцінювати власну роботу); г) рефлексії (вміння довільно аналізувати правила, припущення, ситуацію тощо, від яких залежить виконання діяльності, і «приміряти» їх на власну діяльність); д) самокорекції (розвиток вмінь коректувати, перетворювати і удосконалювати власну діяльність).

У формувальному експерименті взяло участь 80 учнів із затримкою психічного розвитку (4-6 класів), яких за попереднім діагностичним

обстеженням віднесено до 4 типів саморегуляції навчальної діяльності: I тип (основний критерій: сформовані вміння реалізовувати набуті знання в знайомих ситуаціях на основі узагальненого способу дії) – 4 особи, II тип (основний критерій: вміння самостійно реалізовувати засвоєні знання в знайомих ситуаціях на основі конкретного зразка способу дії) – 18 осіб, III тип (основний критерій: вміння розв'язувати однотипні завдання на основі наочного зразка способу дії; постійне використання зовнішньої стимуляції, допомоги) – 36 осіб, IV тип (основний критерій: вміння копіювати наочний зразок; несформованість дій саморегуляції) – 22 особи. За діагностичними показниками вибірка була розділена на дві рівнозначні групи, одну з яких склала експериментальна група, а другу – контрольна, по 40 осіб у кожній групі. Школярі з різними рівнями саморегуляції були представлені в обох групах у однаковому співвідношенні. Формувальний експеримент проводився на протязі одного навчального року. Зважаючи на особливості саморегуляції навчальної діяльності школярів із ЗПР експериментальні заняття проводилися у малих групах, індивідуально та у парі, у середньому, тричі на тиждень.

Оцінка ефективності корекційно-розвиткової програми містила психологічний аналіз саморегуляції навчальної діяльності. Критерії оцінки включали як кількісний, так і якісний аналіз результатів на основі отриманих об'єктивно-експериментальних показників формуючої методики, перевірку здатності до саморегуляції навчання після завершення корекційної роботи, враховувалися експертні оцінки психологів, які приймали участь у психокорекційному процесі. Оцінка психокорекційної роботи охоплювала такі процедури: а) аналіз значущості міжгрупових розбіжностей школярів із ЗПР за t-критерієм Стюдента та встановлення статистичного зв'язку між компонентами саморегуляції методом кореляційного аналізу (r-Пірсона); б) проведення повторної діагностики в кінці навчального року після завершення формуючого експерименту; в) порівняння показників за компонентами та рівнями саморегуляції; г) використання експериментальних методів оцінки,

експертних оцінок спеціалістів; д) з'ясування прогнозу подальшого розвитку саморегуляції.

У ході апробації корекційно-розвивальної програми підтвердилося положення про особливості формування саморегуляції (цілепокладання, програмування, контролю) при затримці психічного розвитку, внаслідок порушення коркових регуляторних систем. Втім проведена психокорекційна програма зумовила якісні зрушення у розвитку всіх компонентів саморегуляції у школярів із ЗПР, які свідчать про її ефективність. Висновок щодо можливості розвитку саморегуляції засобами цілеспрямованого її формування ґрунтувався передусім на порівняльному аналізі показників до та після формуючого експерименту.

Порівняння показників за коефіцієнтом саморегуляції дозволило констатувати відмінність між експериментальною та контрольною групами, що представлені в табл. 1.

Таблиця 1.

Коефіцієнт саморегуляції навчальної діяльності школярів із ЗПР експериментальної та контроль груп

Коефіцієнт саморегуляції	Відсоткові показники (%)	
	Експериментальна група	Контрольна група
Високий (0,81 – 1,00)	15	-
Вище середнього(0, 61 – 0,8)	40	15
Середній (0,4 – 0,6)	35	55
Низький (0,06 – 0,39)	10	30

Якісний аналіз засвідчив наступні зрушення в основних характеристиках саморегуляції школярів ЕГ: а) домінування навчальних мотивів, які забезпечують цілеспрямоване здійснення діяльності; б) достатній розвиток самоконтролю і самооцінки; г) здатність до ретроспективної рефлексії (вміння коректувати модель актуальної діяльності) та позитивну динаміку

проспективної рефлексії (вміння мисленнєво планувати та перевіряти діяльність, яка передбачає зміну узагальненого способу дій).

На основі результатів контрольного експерименту зафіксовано зміни у рівнях саморегуляції між учнями ЕГ і КГ, які представлені на рис. 6. Як ілюструє діаграма, по завершенню корекційно-розвивальної роботи учні експериментальної групи демонструють більш помітну динаміку розвитку саморегуляції, у порівнянні з дітьми контрольної групи, що дає підстави констатувати розвивальний ефект проведених заходів.

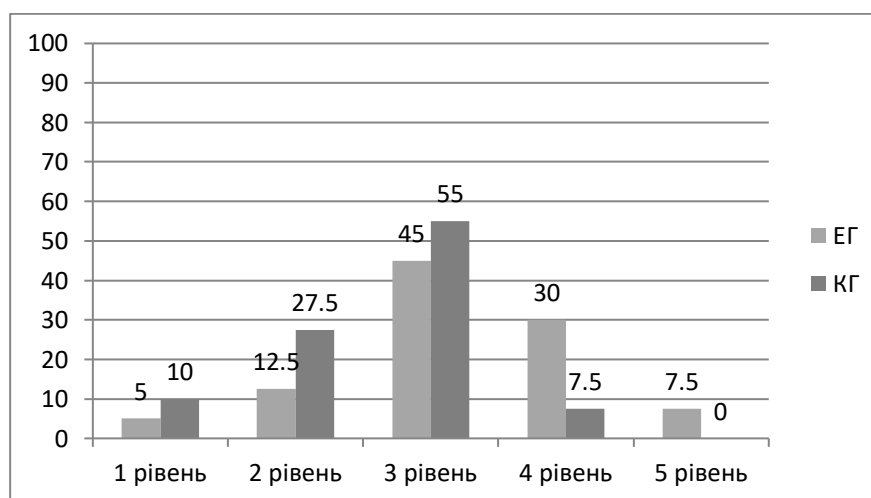


Рис. 1. Рівні саморегуляції у школярів із затримкою психічного розвитку за результатами формуючого експерименту (у %)

З метою оцінки ступеня узгодженості функціональної взаємодії між механізмами саморегуляції (мотивація, самоконтроль, самооцінка, рефлексія і самокорекція) був використаний метод кореляційного аналізу r-Пірсона. Отримані показники кореляції саморегуляції у досліджуваних двох груп.

Таблиця 2.

Показники кореляції між компонентами саморегуляції у школярів експериментальної (ЕГ) і контрольної (КГ) груп

к/с	ЕГ					КГ				
	М.	С/к.	С/о.	Р.	С/кор.	М.	С/к.	С/о.	Р.	С/кор.
М.	–	0,53	0,72	0,34	0,41	–	0,22	0,41	0,07	0,09
С/к.	0,53	–	0,81	0,65	0,63	0,22	–	0,43	0,19	0,21
С/о.	0,72	0,81	–	0,35	0,81	0,41	0,43	–	0,08	0,25
Р.	0,34	0,65	0,35	–	0,51	0,07	0,19	0,08	–	0,11
С/кор.	0,41	0,63	0,72	0,51	–	0,09	0,21	0,25	0,11	–

* М. – мотивація, С/к. – самоконтроль, С/о. – самооцінка, Р. – рефлексія, С/кор.. – самокорекція.

Аналіз табличних даних засвідчує значно вищий взаємозв'язок між компонентами саморегуляції у школярів експериментальної групи, що свідчить про їх функціональну залежність в процесі здійснення діяльності. Високі взаємозв'язки спостерігається між самоконтролем і самооцінкою ($r=0,81$), самооцінкою і самокорекцією ($r=0,72$), самоконтролем і самокорекцією ($r=0,63$), самоконтролем і рефлексією ($r=0,65$), що засвідчує вміння учнів контролювати діяльність на основі зміни операційного складу дій, співвідносити їх з тими чи іншими особливостями умов завдання, одержаним результатом, оцінювати, в якій мірі засвоєно спосіб розв'язування навчальної задачі. Простежується більш адекватна самооцінка, яка полягає не у формальній констатації певних моментів, а на основі аналізу загального способу дій і відповідних йому понять. Нижчі зв'язки виявлено між мотивацією-самоконтролем ($r=0,53$) та мотивацією-самокорекцією ($r=0,41$). Аналіз показників взаємодії між цими компонентами вказує на те, що у мотиваційних стадіях, які забезпечують утворення задуму, визначення і перевірку способу дії, може виникати «зупинка наміру» під час розв'язання проблемних завдань. У таких ситуаціях, учні не завжди знаходять мотив для продовження діяльності, контролю та її оцінки, однак як тільки з'являються відповідні мотиваційні умови, намір поновлюється і спонукає дитину до дії, тобто дитина формулює нові, відповідні вимоги щодо бажаності і можливості реалізації.

Слабкий взаємозв'язок виявлено між мотивацією-рефлексією ($r=0,34$) і рефлексією-самооцінкою ($r=0,35$). Ці показники інтерпретують низьку залежність між прогностичним етапом діяльності і контролем за деталізацією поточного плану, переплануванням проблемної ситуації, її співставленням з новою метою, створенням нової моделі дій. Рефлексивний самоаналіз діяльності спонукається основними структурами мотивації, які у школярів із ЗПР розвинені недостатньо, що вказує на необхідність продовження корекційного впливу на їх формування.

Школярі КГ мають значимий взаємозв'язок тільки між мотивацією-самооцінкою ($r = 0,41$) і самоконтролем-самооцінкою ($r = 0,43$), показники зв'язків між іншими ланками саморегуляції – низькі і коливаються в межах $r = 0,07 - 0,25$. Отримані дані дають підстави стверджувати, що у школярів цієї групи відбувається «розрив» між такими функціональними механізмами як мотивація, самоконтроль, самооцінка, самокорекція, рефлексія, що свідчить про недостатню сформованість покрокового самоконтролю, мисленнєвого аналізу актуальної чи прогнозованої діяльності, спрямованість на формальне досягнення кінцевого результату без обміркування проміжних цілей, непродуманість способів реалізації кінцевої мети, тобто саморегуляція цих дітей має епізодичний характер, що негативно відбивається на навчальній діяльності. Вищий взаємозв'язок між мотивацією-самоконтролем-самооцінкою можна пояснити прагненням до гарної оцінки не заради знань, а задля підвищення свого становища у колективі, отримання схвалення від батьків, домінуванням мотиву уникнення неприємностей.

З метою перевірки розбіжностей показників між двома групами досліджуваних застосовано t-критерій Стьюдента при $p \leq 0,05$, за допомогою якого з'ясовано статистичну достовірність зробленого висновку про наявність різниці у сформованості саморегуляції учнів двох груп. Аналіз значущості міжгрупових розбіжностей учнів ЕГ і КГ за t-критерієм Стьюдента показав високий ступінь міжгрупових відмінностей у школярів двох груп (ЕГ і КГ), які статистично значущі між всіма компонентами саморегуляції: мотивація ($t=3,3$ при $p \leq 0,05$), самоконтроль ($t=4,1$ при $p \leq 0,05$), самооцінка ($t=4,4$ при $p \leq 0,05$), рефлексія ($t=2,7$ при $p \leq 0,05$), самокорекція ($t=4,3$ при $p \leq 0,05$).

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Таким чином, кількісний, якісний та статистичний аналіз результатів формуючого експерименту підтвердили, що впроваджена модель корекційно-розвиткової програми зумовила якісні зрушення у розвитку всіх компонентів саморегуляції школярів із затримкою психічного розвитку. Оцінка ефективності формуючої

методики демонструє, що цілеспрямоване формування саморегуляції є необхідною умовою включення дитини у навчання, здатності оперативно сприймати зміст та умови навчальних завдань, знаходити правильну тактику побудови та реалізації діяльності, усвідомлено і самостійно визначати навчальні цілі, планувати послідовність їх здійснення, водночас, сприяє розвитку гнучкості мислення в процесі перебудови чи зміни алгоритму дій в різних умовах діяльності. Якісна характеристика результатів підтверджує, що продуктивність навчальної діяльності учнів ЕГ забезпечується усіма функціональними механізмами саморегуляції, які включені у планування та реалізацію діяльності конкретних способів для досягнення необхідного результату, самоконтроль за етапами здійснення діяльності, перевірку відповідності отриманого результату і запланованої мети, прогнозування можливих варіантів дій, прийняття рішення, необхідну корекцію вихідного плану.

У цьому контексті перспективними напрямками подальших досліджень є вивчення саморегуляції як умови цілепокладання та прийняття рішень у дітей з особливими потребами.

Список використаних джерел і літератури

1. Дробот О. А. Роль і місце спілкування в системі навчально-виховної діяльності дошкільних закладів компенсуючого типу // Особлива дитина : навчання і виховання. – 2016. – Вип. 4(80). – С. 67-75.

2. Замша А. В. Порівняльний аналіз монолінгвального та білінгвального підходів до навчання дітей з порушеннями слуху / А. В. Замша // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». – 2014. – Вип. 5, Том IV (55) : Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – С. 175–183.

3. Маркова А. К. Формирование мотивации учения : кн. для

Прохоренко Л.І. Формування саморегуляції навчальної діяльності школярів із затримкою психічного розвитку / Л. І. Прохоренко // Особлива дитина: навчання і виховання. – 2017. – № 2 (82). – С. 7–16.

учителів / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов. – М., 1990. – 192 с.

4. 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.

5. Прохоренко Л.І. Діагностика саморегуляції навчальної діяльності школярів із затримкою психічного розвитку / Л. І. Прохоренко // Особлива дитина: навчання і виховання. – 2016. – № 3 (79). – С. 36–44.

6. Сак Т.В. Як організувати навчання школярів із затримкою психічного розвитку в інклюзивному класі / Початкова школа. – № 7. – 2017. – с. 47-50.

7. Федоренко О. Застосування проектної системи навчання з метою розвитку компетентностей учнів із порушенням слуху / О. Бічікова, О. Федоренко // Дефектологія. Особлива дитина : навчання і виховання. – 2013. – № 3. – С. 59–62.

8. Deci E.L., Ryan R.M. A motivational approach to self: integration in personality // Nebraska symposium on motivation. E. L. Deci, R.M. Ryan. – Lincoln, Nb; L., 1991. – V. 38. – P. 237–288.

9. McClelland, David C. The Achievement Motive / D. C. McClelland, J. Atkinson, R. Clarke, E. Lowell. – New York : Appleton-Century-Crofts, 1953.

10. McClelland, David C. Methods of Measuring Human Motivation / D. McClelland's // The Achieving Society. – Princeton, N.J., 1961. – P. 41–43.

REFERENCES

1. Markova A. K. (1990). *Formyrovanye motyvatsiyi ucheniya* [Kniga dliya uchitelya]. Moskva: Prosveshchenie.

2. Drobot O. A. (2016). *Rol i mistse spilkuvannia v systemi navchalno-vykhovnoi diialnosti doshkilnykh zakladiv kompensuiuchoho typu* [Osobлива ditina: navchannia i vikhovannia], 4, 67-75.

3. Zamsha A. V. (2014). *Porivnialnyi analiz monolinhvalnoho ta bilinhvalnoho pidkhodiv do navchannia ditei z porushenniamy slukhu* [Humanitarnyi

visnik DVNZ «Pereiaslav-Khmelnytskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni Hryhoriia Skovorody», 5, 175–183.

4. Prokhorenko L. I. (2015). *Motyvatsiini chinniki navchalnoi diyalnosti shkolyariv iz zatrimkoyu psikhichnogo rozvitku* [Osobлива дитина: навчання і виховання], 1, 58-64.

5. Prokhorenko L.I. (2016). *Diahnostyka samorehuliatsii navchalnoi diialnosti shkolyariv iz zatrymkoiu psykichnoho rozvytku* [Osobлива дитина: навчання і виховання], 3, 36-44.

6. Sak T.V. (2017). *Yak orhanizuvaty navchannia shkolyariv iz zatrymkoiu psykichnoho rozvytku v inkliuzyvnomu klasi* [Pochatkova shkola], 7, 47-50.

7. Fedorenko O.F. *Zastosuvannia proektnoi systemy navchannia z metoiu rozvytku kompetentnosti uchniv iz porushenniam slukhu* [Defektolohiia. Osoblyva dytyna : navchannia i vykhovannia], 3, 59–62.

8. Deci E.L., Ryan R.M. (1991). *A motivational approach to self: integration in personality* [Nebraska symposium on motivation]. Lincoln: Nb.L.

9. McClelland David C. (1953). *The Achievement Motive*, New York : Appleton-Century-Crofts.

10. McClelland David C. (1961). *Methods of Measuring Human Motivation* [The Achieving Society]. Princeton: N.J.

Прохоренко Л.І. – доктор психологических наук, старший научный сотрудник, заместитель директора по научно-экспериментальной работе, Институт специальной педагогики Национальной академии педагогических наук Украины.

ФОРМИРОВАНИЕ САМОРЕГУЛЯЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

В статье обоснована необходимость формирования саморегуляции в

системе обучения детей с особыми образовательными потребностями, определены принципы психокоррекционной программы исследования и описаны основные результаты формирующего эксперимента. Основным инструментом обеспечения содержания системы психокоррекции стала методика формирования саморегуляции ориентирована на развитие ключевых подструктур саморегуляции: а) учебной мотивации; б) самоконтроля; в) самооценки; г) рефлексии; д) самокоррекции. Оценка эффективности психокоррекционной программы содержит психологический анализ саморегуляции учебной деятельности. Критерии оценки включают как количественный, так и качественный анализ результатов на основе полученных объективно экспериментальных показателей формирующей методики.

Ключевые слова: саморегуляция, мотивация, самоконтроль, рефлексия, коррекционно-развивающая программа, школьники с задержкой психического развития.

Prokhorenko L.I. – Doctor of psychological sciences, senior researcher, deputy director for scientific-experimental work, National Academy of Educational Sciences Institute of special education.

THE FORMATION OF THE SELF-REGULATION OF EDUCATIONAL ACTIVITY OF SCHOOLCHILDREN WITH DEVELOPMENTAL DELAYS

Abstract

In the article the necessity of formation of self-regulation in the system of education of children with special educational needs, as well as principles of psycho-correction program for the study and describes the main results of the formative experiment. The article substantiates the necessity of formation of self-regulation in the system of teaching children with special educational needs, the principles of the

psycho-correction program of research are determined and the main results of the molding experiment are described. The main tool for ensuring the content of the system of psycho-correction is the method of self-regulation development focused on the development of key substructures of self-regulation: a) learning motivation (the development of skills to subordinate their own activities to the goals and objectives of the teacher in the process of setting goals, to match the goals with their own capabilities, to independently determine the stages of the task and the sequence of intermediate goals; plan a system of actions to achieve the goal); b) self-control (conscious perception of the requirements of the task, ability to analyze and plan the progress of work, determine the appropriate way, bring the work to a logical conclusion, control the received interim and final results, update the acquired knowledge in the new situation); c) self-assessment (the development of skills to systematically overcome first small difficulties, and eventually more significant, point out the reasons for the results of their learning activities, control and evaluate their own work); d) reflection (the ability to randomly analyze the rules, assumptions, situations, etc., on which the activity depends, and "try" them for their own activities); e) self-correction (development of skills to correct, transform and improve their own activities). The evaluation of the effectiveness of the psycho-correction program contained a psychological analysis of the self-regulation of educational activities. The evaluation criteria included both quantitative and qualitative analysis of the results on the basis of the obtained objective and experimental indicators of the forming technique.

Keywords: self-regulation, motivation, self-control, reflection, correction and roswitha program, students with mental retardation.