

**НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ**

ПРОХОРЕНКО ЛЕСЯ ІВАНІВНА

УДК 159.923.2:376-056.34-053.5(043.3)

**САМОРЕГУЛЯЦІЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
ШКОЛЯРІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ**

19.00.08 – спеціальна психологія

Автореферат
дисертації на здобуття наукового ступеня
доктора психологічних наук

Київ – 2017

Дисертацією є рукопис.

Роботу виконано в Інституті спеціальної педагогіки, Національна академія педагогічних наук України.

Науковий консультант – доктор психологічних наук, професор
Сак Тамара Василівна,
Інститут спеціальної педагогіки НАПН України,
лабораторія інтенсивної педагогічної корекції,
завідувач.

Офіційні опоненти: доктор психологічних наук, професор
Романенко Оксана Вікторівна,
Національна академія внутрішніх справ,
кафедра психології та педагогіки,
професор;

доктор психологічних наук, професор
Руденко Лілія Миколаївна,
Національний педагогічний університет
ім. М. П. Драгоманова,
кафедра спеціальної психології та медицини,
професор;

доктор психологічних наук, доцент
Яковлева Світлана Дмитрівна,
Херсонський державний університет,
кафедра корекційної освіти,
завідувач.

Захист відбудеться «28» березня 2017 р. о 14.00 годині на засіданні спеціалізованої вченої ради Д 26.450.02 в Інституті спеціальної педагогіки Національної академії педагогічних наук України за адресою: м. Київ, вул. М. Берлінського, 9 (зала засідань).

З дисертацією можна ознайомитися в науковій частині Інституту спеціальної педагогіки Національної академії педагогічних наук України (04060, м. Київ, вул. М. Берлінського, 9).

Автореферат розіслано «24» лютого 2017 р.

**Учений секретар
спеціалізованої вченої ради**

А.В. Замша

ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА РОБОТИ

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

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

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

Дані досліджень саморегуляції в полі навчальної діяльності засвідчують, що її компоненти реалізуються конкретними регуляторними процесами (А. Брушлінський, Д. Ельконін, О. Запорожець, О. Конопкін, О. Осницький, У. Ульяновська, Т. Шульга, А. Bandura, J. Block, E. Forman, C. Kopp та ін.) і мають специфічні функції: планування мети (О. Конопкін, Н. Круглова, Б. Ломов, В. Моросанова, О. Осницький); програма виконавчих дій (П. Гальперін, В. Давидов, А. Зак, Б. Зейгарник, Н. Лейтес, М. Ніколаєнко, К. Поліванова та ін.);

оцінювання і корекція результатів (Л. Виготський, Д. Ельконін, В. Іванніков, В. Калін, О. Конопкін, В. Котирло, О. Осадько, О. Осницький). Науковці визнають, що саморегуляція виступає обов'язковим елементом навчальної діяльності, її цілеспрямоване формування забезпечує взаємозв'язок результатів навчання з його цілями, сприяє підвищенню активності учнів у навчальному процесі, свідомій реалізації дій відповідно до запланованої мети, що дозволяє школярам досягти позитивних навчальних результатів.

У дефектології питання діяльності, поведінки, освіти, саморегуляції дітей різних нозологічних форм та категорій були предметом численних наукових досліджень (Л. Вавіної, І. Гудим, Г. Єфремової, В. Засенка, В. Кобильченка, В. Кісової, А. Колупаєвої, Т. Князевої, В. Лубовського, Ю. Максименка, І. Марковської, Н. Менчинської, О. Романенко, Л. Руденко, Т. Сак, Т. Скрипник, О. Таранченко, О. Хохліної, С. Яковлевої та ін.).

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

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

У зв'язку з цим, у колі наукових інтересів у галузі спеціальної психології значної актуальності набуває питання саморегуляції навчальної діяльності школярів із ЗПР, розроблення психологічних основ поетапного її формування,

наукове їх обґрунтування та впровадження у навчальний процес. Тому цілком очевидно, що актуальність означеної проблеми залишається однією з нагальних у сучасній науці.

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

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

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

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

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

1. Здійснити теоретичний аналіз проблеми саморегуляції з позицій різних наукових підходів; визначити психологічні механізми саморегуляції навчальної діяльності та створити структурно-функціональну модель саморегуляції.

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

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

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

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

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

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

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

Концепція дослідження. У основу розробки концепції дослідження

покладено комплекс теоретичних та методологічних положень, які дозволяють вибудувати стратегію розв'язання окреслених завдань.

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

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

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

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

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

Системний опис саморегуляції складають засоби аналізу її основних характеристик та синтезу – створення моделі функціонування саморегуляції у навчальній діяльності молодших школярів і молодших підлітків із ЗПР, що дозволяє підвищити рівень абстрактного опису структурно-функціональної моделі саморегуляції й одночасно конкретизувати її з урахуванням характеру новоутворень нормативного онтогенезу та дизонтогенезу при затримці психічного розвитку.

Ідеї функціонально-рівневого підходу використовуються у дослідженні структурно-функціональної залежності компонентів саморегуляції, які не піддаються розчленуванню навіть на абстрактному рівні аналізу, та для опису

яких у сучасній психологічній науці досі не запропоновано адекватних методів.

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

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

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

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

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

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

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

О. Ухтомський); регуляційний підхід (О. Конопкін, А. Линда, Б. Ломов, Ю. Миславський, В. Моросанова, О. Осницький); теоретичні положення про роль корекційного навчання дітей з особливими освітніми потребами (Л. Виготський, В. Засенко, В. Кобильченко, А. Колупаєва, С. Кульбіда, О. Романенко, Л. Руденко, Т. Сак, В. Синьов, Т. Скрипник, О. Хохліна, С. Яковлева та ін.); психолого-педагогічні дослідження молодшого шкільного й підліткового віку дітей з особливими освітніми потребами та їх особливостей (Л. Божович, Ю. Боришевський, Г. Жаренкова, В. Засенко, Т. Ілляшенко, В. Кобильченко, А. Колупаєва, Н. Менчинська, А. Обухівська, Л. Переслені, Н. Росіна, Т. Сак, Т. Скрипник, У. Ульяновська, О. Хохліна та ін.); теоретико-методичний інструментарій вивчення проблематики психічного розвитку дітей із затримкою психічного розвитку (Н. Білопольська, В. Брайтфельд, Г. Грібанова, Т. Ілляшенко, К. Лебединська, В. Лубовський, Ю. Максименко, Т. Марчук А. Обухівська, І. Омельченко, Т. Пускаєва, Т. Сак, С. Шевченко та ін.).

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

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

- *емпіричні*: спостереження, бесіда, аналіз продуктів діяльності, аналіз медико-психолого-педагогічної документації, констатувальний експеримент з використанням комплексу психодіагностичних методик для вивчення особливостей компонентів саморегуляції – методика визначення навчальної мотивації М. Гінзбурга, методика визначення навчальної мотивації М. Матюхіної, методика оцінки рівня шкільної мотивації Н. Лусканової, авторська методика визначення особливостей навчальної мотивації (розроблена на підходах Д. Ельконіна, J. Guilford, K. Franck), методика діагностики спрямованості навчальної мотивації Т. Дубовицької, модифікована методика зіткнення мотивів (МЗМ), адаптована методика «Кубики Коса», експериментальна методика «Нерозв'язна задача» (Н. Александрова, Т. Шульга), методика О. Осницького «Саморегуляція», тест на визначення довільної регуляції діяльності, методика виявлення у підлітків здатності до самооцінки та самоконтролю (Є. Бажин, К. Голинкіна, О. Еткінд), методика Д. Ельконіна – В. Давидова, авторська методика діагностики рефлексії у молодших школярів, авторська методика діагностики саморегуляції у підлітків; формувальний експеримент з використанням методів психокорекції та авторської модифікації психодіагностичних методів.

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

Вірогідність здобутих результатів забезпечується: науково-теоретичним обґрунтуванням відправних положень дослідження; застосуванням комплексу

взаємодоповнюючих методів, що відповідають меті, предмету та завданням дослідження; поєднанням кількісного та якісного аналізу емпіричного матеріалу.

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

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

Наукова новизна здобутих результатів полягає в тому, що:

вперше:

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

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

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

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

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

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

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

психолого-педагогічну характеристику саморегуляції школярів із ЗПР;

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

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

поглиблено і уточнено:

- поняття «саморегуляція»;
- методи діагностики саморегуляції, мотивації, самоконтролю, самооцінки, рефлексії, самокорекції у школярів із ЗПР;

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

подальшого розвитку набули:

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

Практичне значення здобутих результатів полягає у тому, що:

- розроблені теоретичні підходи до формування саморегуляції учнів із ЗПР представлені у Концепції науково-методичного забезпечення формування навчальної діяльності дітей із затримкою психічного розвитку, які використано в організації корекційно-розвивального навчання цих учнів;

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

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

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

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

Результати дослідження впроваджено у практичну діяльність Трипільської спеціальної загальноосвітньої школи-інтернат I-II ступенів (довідка № 2-12/172-1 від 31.08.2016 р.); Миргородської спеціальної загальноосвітньої школи-інтернат I-III ступенів (довідка № 587 від 14.12.2016 р.); Комунального закладу «Спеціальний навчально-виховний комплекс I-II ступенів №2» Харківської обласної ради (довідка № 864 від 05.12.2016 р.); Михайлівської спеціальної загальноосвітньої школи-інтернат Диканського району (довідка № 2-12/138-1 від 02.07.2016 р.); Сумського державного педагогічного університету ім. А.С.Макаренка (довідка № 2-06/256-1 від 15.12.2016 р.); Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова (довідка № 2-06/180-1 від 12.09.2016 р.).

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

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

Апробація результатів дослідження. Основні положення та результати дослідження представлено на: *міжнародному науковому конгресі*: зі спеціальної педагогіки, психології та реабілітології «Освіта дітей з особливими освітніми потребами: від інституалізації до інклюзії» (Вінниця, 2016); *міжнародних науково-практичних конференціях*: «Сучасні тенденції розвитку корекційної освіти» (Одеса, 2008); «Стан та перспективи розвитку корекційної освіти» (Кам'янець-Подільський, 2009); «Актуальні проблеми навчання та виховання людей в інтегрованому освітньому середовищі» (Київ, 2010); «Корекційна освіта: історія, сучасність та перспективи розвитку» (Кам'янець-Подільський, 2011); «Актуальні проблеми психології особистості та міжособистісних взаємин» (Кам'янець-Подільський, 2011); «Корекційна освіта: історія, сучасність та перспективи розвитку» (Кам'янець-Подільський, 2012); «Актуальні проблеми навчання та виховання людей в інтегрованому освітньому середовищі у світлі реалізації конвенції ООН Про права інвалідів» (Київ, 2012); «Сучасна психологія: теорія і практика» (Росія, Москва, 2012); «Специальное образование: традиции и инновации» (Білорусь, Мінськ, 2013); «Педагогіка та психологія: актуальні питання наукових досліджень» (Київ, 2013); «Современная психология:

теория и практика» (Росія, Вороніж, 2014); «Педагогіка здоров'я» (Харків, 2015); «Генеза буття особистості» (Київ, 2016); *міжнародному семінарі «Громадянська освіта: від теорії до практики»* (Київ, 2016); *всеукраїнських науково-практичних конференціях: «Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі»* (Київ, 2009); «520-річниця заснування Українського козацтва» (с. В. Сорочинці, Полтавська обл., 2010); «Педагогіка здоров'я» (Харків, 2012).

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

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

Кандидатська дисертація на тему «Особливості формування самоконтролю у молодших школярів із затримкою психічного розвитку (на матеріалі текстових математичних задач)» (спеціальність 13.00.03 – корекційна педагогіка) захищена у 2008 році в Інституті спеціальної педагогіки АПН України. Матеріали кандидатської дисертації в тексті докторської дисертації не використовувалися.

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

ОСНОВНИЙ ЗМІСТ РОБОТИ

У **вступі** обґрунтовано актуальність досліджуваної проблеми; розкрито зв'язок дисертаційної роботи з планами та темами науково-дослідної роботи; сформульовано мету, завдання, об'єкт, предмет і методи дослідження; розкрито наукову новизну та практичне значення здобутих результатів; наведено дані щодо апробації та впровадження основних результатів дослідження; відбито структуру дисертації.

У першому розділі – **«Теоретичний аналіз проблеми саморегуляції навчальної діяльності»** – здійснено системний аналіз психологічних джерел у галузі теорії діяльності; проаналізовано проблему саморегуляції з погляду когнітивного, нейропсихологічного та суб'єктно-діяльнісного підходів; розкрито та описано основні механізми саморегуляції; виявлено структурно-функціональну

специфіку саморегуляції навчальної діяльності школярів з нормативним розвитком та при затримці психічного розвитку.

Стержневим положенням теорії діяльності особистості визначено «саморегуляцію діяльності», що розкривається як усвідомлене регулювання, яке проявляється в умінні людини цілеспрямовано долати певні перешкоди на шляху до досягнення поставленої мети. У цьому контексті процес саморегуляції виступає як система, яка має різні структурні компоненти: постановка проблеми, формування гіпотези, послідовна конкретизація задуму в процесі рішення, система суб'єктивних критеріїв успішності, контроль і оцінка реальних результатів, рішення про корекцію (А. Брушлінський, Л. Виготський, П. Гальперін, Д. Ельконін, О. Запорожець, О. Конопкін, О. Леонт'єв, О. Осницький, У. Ульєнкова, Т. Шульга, А. Bandura, D. McClelland та ін.).

На тлі когнітивних теорій, саморегуляція розглядається як один із вищих рівнів регуляції активності особистості, який забезпечує якісну реалізацію її психічних засобів відображення і моделювання дійсності, в тому числі рефлексію суб'єкта на самого себе, на свою активність, діяльність, вчинки (J. Atkinson, A. Bandura, C. Hull, W. Kohler, E. Lowell, D. McClelland, G. Muller, H. Helmholtz, H. Neckhausen, E. Tolman та ін.). В дослідженнях особистість визначається як система соціальних навичок, умовних рефлексів, когнітивних та внутрішніх факторів, яка має унікальну здатність до саморегуляції. Вченими вмотивовано, що усвідомлення наслідків власних дій спочатку базується на зовнішніх стандартах, а потім формується внутрішня регуляція, яка скеровує діяльність людини. Засобами вербальних і образних репрезентацій особистість виробляє та зберігає набутий досвід, який є орієнтиром для майбутньої діяльності, що дозволяє передбачати вірогідні наслідки різних дій і, відповідно, змінювати власну поведінку, тобто здійснювати саморегуляцію.

З позицій нейропсихологічного підходу з'ясовано особливості функціонування психічних процесів залежно від мозкової організації та, в якій мірі, коркові порушення впливають на функціонування саморегуляції діяльності (П. Анохін, Л. Виготський, О. Лурія, І. Філімонов, Є. Хомська, Л. Цветкова, M. Flourens, K. Goldstein, F. Goltz, K. Lashley). Головним постулатом нейропсихологічної теорії виступає складна психічна діяльність, яка має розгорнутий характер й змінюється у процесі розвитку, і не тільки її функціональна структура, але й організація мозкових ланок, які відповідають за реалізацію цих функцій. Аргументовано, що ушкодження мозкової організації унеможливує повноцінне функціонування психічних функцій, що порушує контроль за здійсненням діяльності.

У межах суб'єктно-діяльнісної теорії, саморегуляція обґрунтовується як психічний процес, у основі якого лежать структурно-функціональні механізми спрямовані на самоуправління діяльністю (К. Абульханова-Славська, П. Гальперін, О. Конопкін, Н. Круглова, Н. Лейтес, О. Леонт'єв, Б. Ломов, В. Моросанова, О. Осницький, А. Bandura, J. Blok, E. Forman, C. Kopp та ін.). Теоретично обґрунтовано, що саморегуляція є цілісною системою, яка складається із певних функціональних ланок. З'ясовано, що внутрішня структура саморегуляції, при достатній сформованості її компонентів, забезпечує

ефективність діяльності відповідно до її мети, інваріантна і постійна для різних видів та форм довільної активності (діяльності) особистості. Залежно від виду діяльності і умов її реалізації, одні і ті ж, за своїми функціями, структурні компоненти саморегуляції можуть реалізовуватися різними психічними засобами. У підсумку, усвідомлена саморегуляція є засобом самоорганізації діяльності і поведінки шляхом мобілізації необхідних суб'єкту психічних ресурсів для постановки і досягнення мети.

Розкрито психологічні механізми саморегуляції, охарактеризовано структуру навчальної діяльності з позиції психології, визначено особливості функціонування мотиваційного, операційного і рефлексивно-оцінного компонентів саморегуляції в навчальній діяльності (Б. Ананьєв, І. Бех, Д. Ельконін, Ю. Миславський, В. Моросанова, О. Осадько, О. Осницький, С. Рубінштейн, Г. Щукіна, Н. Щуркова, J. Atkinson, A. Bandura, E. Desi, H. Neckhausen, C. Hull, E. Lowell, D. McClelland, R. Ryan та ін.). Описано модель саморегуляції як єдність трьох функціональних компонентів: перший – пов'язаний з різноманітними по змісту і складу мотивами, які спрямовують діяльність особистості на всіх етапах її розгортання, другий – відповідальний за включення обов'язкових для виконання дій до розумової сфери особистості, перетворення заданих дій у внутрішні, третій – забезпечує здійснення, контроль і корекцію діяльності, визначає здатність особистості до самоконтролю, самокорекції, самооцінки і рефлексії.

З'ясовано функції мотиваційного компоненту саморегуляції в навчальній діяльності та визначено його структуру: результативна мотиваційна тенденція (потреба, інтерес, цінність, постановка мети), намір (задум), ініціація дії, мотив.

Відображено операційні механізми саморегуляції, які засвоюються особистістю в процесі діяльності і відносяться до її характеристики як суб'єкта діяльності. Роз'яснено, що операційний компонент саморегуляції навчальної діяльності передбачає здійснення таких процесів як зіставлення умов і цілей діяльності, з'ясування наявних у ситуації і досвіді суб'єкта засобів перетворення об'єкта, визначення їх достатності (недостатності) для досягнення загальної мети, побудову покрокової стратегії, врахування і узагальнення знань про об'єкт, визначення рівня адекватності кожного етапу розв'язання навчального завдання поставленим цілям.

Описані рефлексивно-прогностичні процеси саморегуляції: вибір шляху знаходження невідомого, визначення проміжних цілей, побудова моделі дій, передбачення адекватності кожного наступного етапу розв'язання, прогнозування їх наслідків, які складають стратегію пошуку і є основою вибору способу здійснення конкретної діяльності.

На підґрунті ідей функціонально-рівневого підходу здійснено дослідження структурно-функціональної залежності компонентів саморегуляції, що забезпечило різноаспектне вивчення процесу саморегуляції з позицій психологічних, нейропсихологічних, діяльнісних доктрин та знайшло відображення у загальній концептуальній моделі дослідження.

У другому розділі – **«Питання саморегуляції навчальної діяльності у школярів із затримкою психічного розвитку»** – представлено розгляд процесу

саморегуляції у контексті навчальної діяльності молодших школярів і підлітків з нормативним розвитком (далі – НР) та при затримці психічного розвитку; з'ясовано особливості функціонування компонентів саморегуляції учнів із ЗПР у процесі навчання; описано онтогенез саморегуляції дітей двох вікових періодів; розкрито етапи формування і динаміку цього процесу; відображено взаємодію ланок саморегуляції та вплив їх сформованості на продуктивність навчальної діяльності.

На засадах наукових праць В. Гагай, В. Давидова, Д. Ельконіна, Л. Габєєвої, І. Камишевої, І. Кона, К. Мальцевої, А. Маркової, О. Осницького, К. Поліванової, О. Прохорова, О. Телегіної, R. Burns, E. Erikson, P. Janet, C. Rogers встановлено, що взаємозв'язок усіх структурних компонентів саморегуляції забезпечує реалізацію мисленнєвих операцій, таких як постановка задач, пошук способів дії, планування діяльності, пошук раціональних шляхів її виконання, які обумовлюють ефективне протікання навчальної діяльності. Саморегуляція виступає як внутрішня психічна діяльність учня і передбачає вміння приймати навчальні цілі, визначати значущі умови та програму дій, здійснювати контроль, самооцінку, корекцію, рефлексію навчальної діяльності.

Для дослідження саморегуляції навчальної діяльності використано функціонально-рівневий, системний, цілісний підходи, які ґрунтуються на вивченні складових системи саморегуляції, співвіднесення підсистем і системи в цілому, взаємозв'язку між ними і охоплюють процеси сприйняття, мислення, пам'яті, оцінки, планування, організації та корекції, що лягло у підґрунтя вивчення специфіки саморегуляції навчальної діяльності школярів із затримкою психічного розвитку не лише у статичній, але й у динамічній.

На основі аналізу мотиваційного і процесуального аспектів саморегуляції розкрито закономірності їх розвитку у молодшому і підлітковому віці, схарактеризовано дисгармонійні відхилення саморегуляції, які виникають при затримці психічного розвитку і зумовлюють розлади планування, послідовності виконання, процесів контролю і корекції ретроспективної та перспективної діяльності.

Розгляд саморегуляції у школярів з нормативним психічним розвитком склав підґрунтя для дослідження особливостей функціонування саморегуляції в навчальній діяльності при затримці психічного розвитку. Для розв'язання проблеми саморегуляції у школярів із ЗПР проаналізовано наукові джерела в аспекті спеціальної психології та педагогіки: саморегуляція в контексті вивчення психічних функцій і процесів (Т. Єгорова, І. Коробейніков, В. Лубовський, Н. Лутоян, Н. Менчинська, Л. Переслені, Н. Піддубна, В. Подобєд, П. Шошин та ін.); взаємозв'язок регуляції дій і мотиваційної сфери учня (Н. Білопольська, Н. Єлфімова, Л. Кузнецова, І. Кулагіна, А. Маркова, У. Ульєнкова); як функція самоконтролю (О. Аксьонова, Г. Жарєнкова, Н. Жулідова, Ю. Максименко, Л. Прохоренко, У. Ульєнкова та ін.); саморегуляція як засіб корекції інтелектуального розвитку дітей із ЗПР (Н. Білопольська, С. Домішкевич, О. Красило, Л. Кузнецова, І. Кулагіна, Г. Ліпкіна, Н. Пилаєва, Т. Пускаєва, У. Ульєнкова та ін.).

З'ясовано, що процес саморегуляції навчальної діяльності у школярів із ЗПР

не сформований, розвиток всіх його компонентів, на тлі інтелектуального та мовленнєвого недорозвинення, відбувається із затримкою і відхиленнями.

Основними проявами несформованості мотиваційної сфери у молодших школярів та підлітків із ЗПР виступають: недорозвиток навчальної мотивації, опора на близькі мотиви під час виконання завдання, невміння ставити віддалені цілі, широта інтересів, що призводить до зміни ієрархії мотивів. Недорозвиток самоконтролю проявляється у перевазі до стереотипних, шаблонних способів розв'язання завдань, невміння актуалізувати набуті знання в певній ситуації, невміння доводити роботу до логічного завершення, контролювати отримані проміжні та кінцеві результати. Несформованість самооцінки виявляється як низька частково диференційована самооцінка, несформований рівень домагань, завищення власних можливостей, низька критичність, стереотипність відповідей.

До загальних проявів несформованості саморегуляції навчальної діяльності школярів із затримкою психічного розвитку віднесено: «демотивація» навчання, домінування ігрових мотивів та уникнення невдачі; недостатня цілеспрямованість; труднощі у сприйнятті правил, інструкцій, логічної частини завдання; невміння планувати майбутню діяльність, порядок виконання дій, обґрунтувати їх; утруднення у виборі раціональних способів, несформованість вмій переносу знань; невміння чітко визначати етапи завдання і перевіряти результат; відсутність дій самоконтролю; неадекватна самооцінка.

Системний опис саморегуляції здійснено засобами аналізу її основних характеристик та синтезу – створення моделі саморегуляції в навчальній діяльності молодших школярів і молодших підлітків із ЗПР, що дозволило підвищити рівень абстрактного опису структурно-функціональної системи саморегуляції й одночасно конкретизувати її з урахуванням характеру новоутворень нормативного онтогенезу та дизонтогенезу при затримці психічного розвитку, розширити її структуру, з'ясувати закономірності динаміки.

У третьому розділі – **«Концепція дослідження саморегуляції навчальної діяльності у школярів із затримкою психічного розвитку»** – на основі комплексу теоретичних та методологічних положень побудовано концепцію дослідження; окреслено відповідні положення експерименту, які виступили у ролі пояснювальних принципів; розроблено модель системного дослідження саморегуляції навчальної діяльності у школярів із ЗПР.

У основу дослідження покладено системний підхід до розгляду саморегуляції, який ґрунтується на підвалинах суб'єктно-діяльнісної теорії та позиціях регуляційного підходу до навчальної діяльності, у яких саморегуляція виступає регулятивним стержнем її перебігу.

Інтерпретовано поняття «саморегуляція». У нашому розумінні, саморегуляція – це усвідомлена психічна діяльність особистості спрямована на досягнення поставленої мети засобами планування, контролю та оцінки, у підґрунтя яких закладені мисленнєві механізми регуляції діяльності.

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

Мотиваційний компонент об'єднує у структурі результативну мотиваційну тенденцію, намір (задум), ініціацію дії, мотив. У нашому дослідженні

мотиваційний компонент подано як циклічний процес, який передує діяльності: результативна мотиваційна тенденція виникає після аналізу проблеми і прийняття рішення щодо виконання та передбачає варіанти вибору здійснення діяльності.

Операційний компонент саморегуляції навчальної діяльності реалізується через наступні складові: самоконтроль (планування, проектування, моделювання, прогнозування), самооцінка (формулювання критеріїв оцінки розв'язання навчальних задач), самокорекція (визначення і реалізація способів корекції діяльності).

Рефлексивно-оцінний компонент виступає продуктом мисленнєвої активності суб'єкта, регулює і впорядковує операціоналізацію діяльності. Рефлексивно-оцінний компонент саморегуляції навчальної діяльності містить структурні ланки: рефлексія, самоконтроль, самооцінка, самокорекція. У цій структурі рефлексія регулює процес пошуку розв'язання завдання, стимулює перегляд висунутих гіпотез; самоконтроль забезпечує мисленнєве планування і визначення адекватності результатів; самооцінка розглядається як оцінка результатів виконаної діяльності; самокорекція визначає критерії узгодженості результатів діяльності і мети з урахуванням самооцінки.

Ми вважаємо, що лише повна внутрішня структура процесу саморегуляції при достатній сформованості усіх її функціональних компонентів забезпечує продуктивний перебіг навчальної діяльності.

Побудова методичного апарату щодо вивчення саморегуляції у школярів із затримкою психічного розвитку здійснювалася на основі загальних принципів психодіагностики, системного, суб'єктно-діяльнісного, регуляційного, функціонально-рівневого підходів та диференціальної діагностики відхилень у психічному розвитку. На основі системного підходу розглянуто саморегуляцію як цілісну систему в сукупності відношень і зв'язків між її компонентами, з'ясовано внутрішні механізми її компонентів і взаємозалежність між ними. На підвалинах функціонально-рівневого підходу з'ясовано механізми саморегуляції – їх різнорівневу функціональну структуру. На тлі суб'єктно-діяльнісного та регуляційного підходів досліджено особливості саморегуляції навчальної діяльності школярів із ЗПР, як самостійної психічної діяльності. Основні положення визначених теорій і підходів стали поштовхом для розгляду психології саморегуляції як внутрішнього механізму особистості і зовнішнього засобу самовдосконалення навчальної діяльності.

Розроблення психологічної концепції формування саморегуляції навчальної діяльності охоплювало: а) з'ясування особливостей компонентної структури саморегуляції, в основі якої лежать мотиваційні та процесуальні механізми: цілепокладання, самоконтроль, самооцінка, рефлексія та самокорекція; б) визначення типології саморегуляції навчальної діяльності школярів із ЗПР і на її основі розкриття психолого-педагогічної характеристики затримки психічного розвитку; в) підтвердження ефективності психокорекційної програми формування саморегуляції навчальної діяльності школярів із ЗПР.

Розроблена корекційно-розвивальна модель формування саморегуляції школярів із ЗПР здійснювалася через психокорекційний комплекс, який вміщує чотири взаємодоповнюючих блоки: а) діагностичний (діагностика розвитку

саморегуляції – аналіз мотиваційно-потребової сфери, операційного та регулюючого блоків саморегуляції); б) розвивальний (формування компонентів саморегуляції школярів із ЗПР в навчальній діяльності через розвиток мотивації, самоконтролю, самооцінки, самокорекції та рефлексії); в) оцінювальний (аналіз змін у розвитку саморегуляції учнів у результаті корекційно-розвивального впливу; визначення рівневої моделі саморегуляції навчальної діяльності школярів із ЗПР; аналіз поставлених завдань і використаних методів психологічного впливу на формування саморегуляції; поєднання методів спостереження з проєктивними методами дослідження особистості); г) прогностичний (спрямований на проєктування розвитку психології саморегуляції школярів) (рис. 1.).

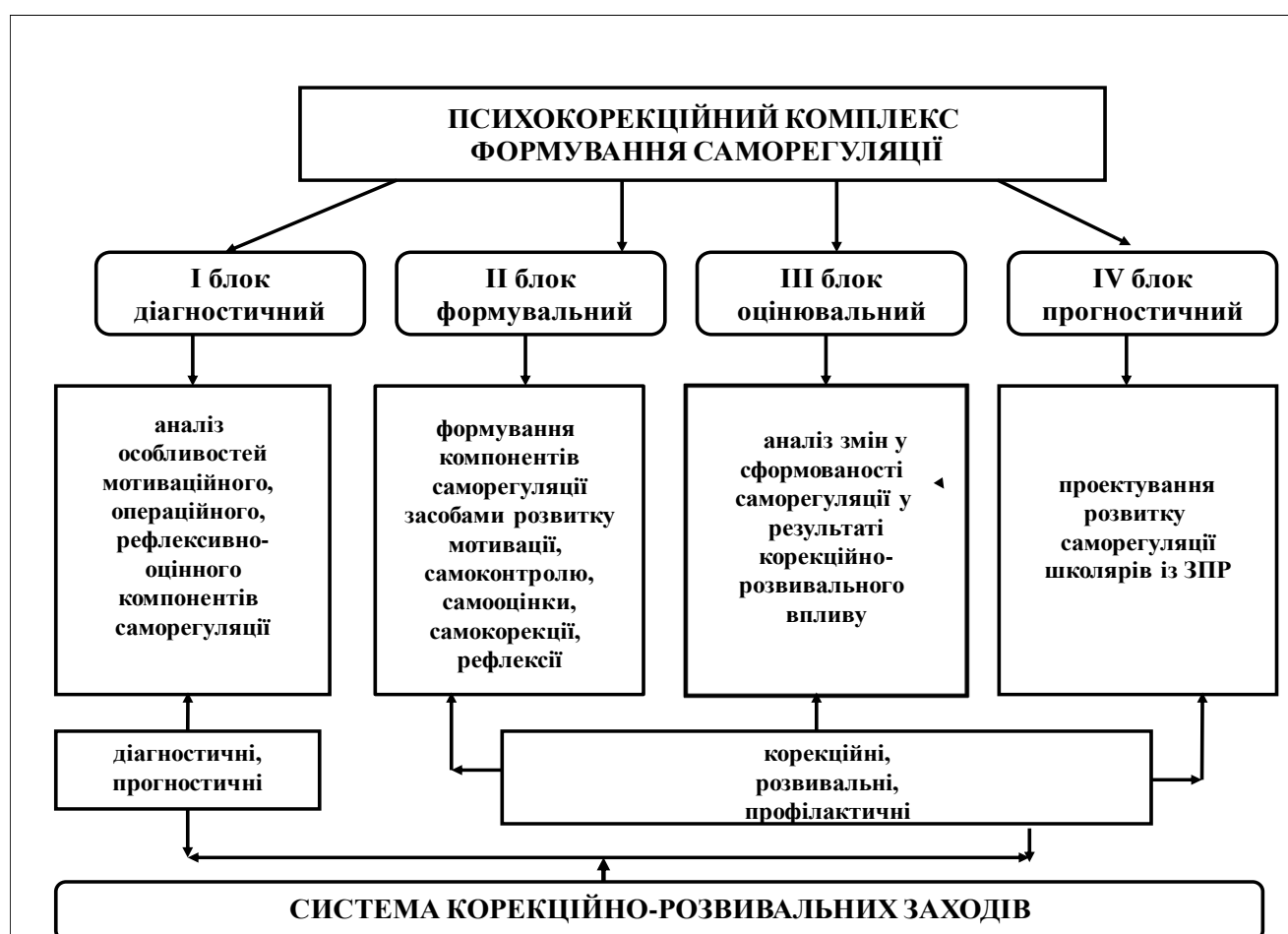


Рис. 1. Корекційно-розвивальна модель формування саморегуляції

Підґрунтям для побудови системи корекційно-розвивальних заходів дослідження стало вивчення структурно-змістових і динамічних особливостей саморегуляції дітей із затримкою психічного розвитку в навчальній діяльності.

Дослідження здійснювалося впродовж чотирьох етапів: *Перший*. Вивчення необхідної психолого-медико-педагогічної документації, педагогічних характеристик з обґрунтуванням здатності до саморегуляції у навчанні, матеріалів навчальної діяльності, опрацювання анкет батьків, педагогів, дітей. *Другий*. З'ясування особливостей структурних компонентів саморегуляції у навчальній діяльності школярів із ЗПР. *Третій*. Визначення рівнів саморегуляції у навчальній діяльності школярів із ЗПР і на їх основі визначення типології саморегуляції.

Четвертий. Впровадження технології формування саморегуляції шляхом розвитку мотиваційного, операційного та рефлексивно-оцінного компонентів саморегуляції дитини у процес навчальної діяльності.

Оскільки, процес саморегуляції являє собою складну структуру, яку не можна спостерігати безпосередньо, операціоналізація дослідницької процедури передбачала добір методик найбільш релевантних для діагностики та формування саморегуляції школярів із ЗПР.

Здобуті результати піддавалися кількісній, якісній та статистичній інтерпретації, враховувалися особливості психічного розвитку школярів із ЗПР, стан сформованості мотивації, самоконтролю, самооцінки, самокорекції та рефлексії учнів у навчальній діяльності.

Під час аналізу рівнів сформованості саморегуляції з'ясовано розлади функцій ініціації, мотивації, програмування, самоконтролю, самооцінки, самокорекції і рефлексії, в ході виконання навчальних завдань, визначено ступінь регуляторних порушень. Створення типології саморегуляції навчальної діяльності за отриманими результатами розглядається як показник завершеності системного дослідження.

У четвертому розділі – **«Особливості саморегуляції навчальної діяльності школярів із затримкою психічного розвитку»** – представлено результати комплексного експериментального дослідження; з'ясовано особливості саморегуляції навчальної діяльності школярів із затримкою психічного розвитку.

Виявлено, що саморегуляція у школярів із ЗПР не сформована: відзначаються певні порушення мотиваційних механізмів, повна або часткова відсутність дій самоконтролю, неадекватна самооцінка, несформованість рефлексії (рис. 2.).

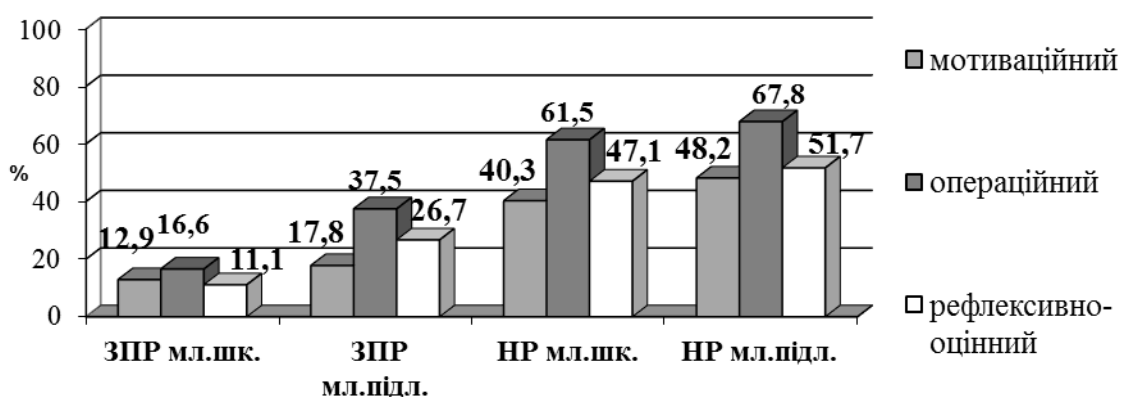


Рис. 2. Сформованість компонентів саморегуляції у школярів із ЗПР та НР

За результатами дослідження мотиваційного компоненту саморегуляції у школярів із ЗПР встановлено, що у навчальній діяльності цих учнів найбільше вираженими є ігровий мотив і мотив уникнення невдачі, відсутність інтересу до змісту теоретичної інформації та мало усвідомлене, нестійке ставлення до процесу навчання. Навчально-пізнавальні мотиви несталі і ситуативні спрямовані на зовнішню сторону навчальної ситуації або ж на сам процес перебування у

школі (методики вивчення навчальної мотивації М. Матюхіної; Н. Лусканової; М. Гінзбурга; Т. Дубовицької; МЗМ).

З'ясовано, що у більшості досліджуваних обох категорій головними мотивами, які спонукають навчальну діяльність залишаються уникнення невдач та вузькі соціальні. Домінування у молодших школярів із ЗПР ігрових мотивів та уникнення невдач вказує на несформованість пізнавальної, пошукової мотивації, орієнтацію на процес, а не на зміст навчання, недостатньо розвинений інтерес до знань, що надає негативного забарвлення навчальній діяльності. Виявлені вузькі соціальні мотиви, які обумовлені орієнтацією дітей на поза навчальну діяльність. Пізнавальні мотиви мають незначний рівень розвитку. Більшість учнів процес навчання пов'язують з позитивними оцінками, заохоченням, взаємодією з однолітками, тобто, до 4-го класу у школярів обох категорій переважає зовнішня мотивація (табл. 1.)

Таблиця 1

**Реально діючі мотиви у навчальній діяльності
молодших школярів із ЗПР та НР**

| Мотиви | | Кількість учнів у % | |
|--------------------------------|--------------------------------------|---------------------|------|
| | | ЗПР | НР |
| навчально-пізнавальні мотиви | мотиви пов'язані зі змістом навчання | 2,7 | 31,8 |
| | мотиви пов'язані з процесом навчання | 9,3 | 37,5 |
| соціальні мотиви | | 9,3 | 9,6 |
| мотиви уникнення неприємностей | | 28,7 | 14,4 |
| ігрові мотиви | | 50 | 6,7 |

У значної чисельності учнів із ЗПР 5-6 класів домінуючою у навчанні залишається зовнішня мотивація. Інтерес школярів до навчання з переходом із початкової ланки у середню майже не змінюється (така тенденція спостерігається і у $\approx 29\%$ школярів з НР). Це пояснюється, з одного боку, змінами умов навчання, більш ускладненими вимогами, зміною «статусу», з іншого – несформованістю структурних компонентів мотивації, низьким рівнем інтересу до здобуття знань, неадекватністю уявлень про шкільні вимоги та зміст навчання. У деяких дітей спостерігаються навчальні мотиви, проте вони не домінуючі і несталі. Реально діючими мотивами в навчальній діяльності у підлітків із ЗПР виступають мотиви пов'язані з почуттям обов'язку перед батьками, отримання гарної оцінки (виправлення поганої), схвалення з боку вчителів, однокласників тощо (табл. 2.).

Таблиця 2

**Реально діючі мотиви у навчальній діяльності
молодших підлітків із ЗПР та НР**

| Мотиви | Кількість учнів у % | | | |
|-----------|---------------------|--------|--------|--------|
| | ЗПР | | НР | |
| | 5 клас | 6 клас | 5 клас | 6 клас |
| внутрішні | 35,8 | 46,5 | 70,4 | 72,4 |
| зовнішні | 64,2 | 53,5 | 29,6 | 27,6 |

Виявлено несформованість внутрішніх механізмів мотиваційного компоненту у школярів із ЗПР, а саме: результативна мотиваційна тенденція часто не набуває характеру задуму, не утворюється намір, не відбувається перехід між мотивацією і дією, відтак не відбувається або спотворюється і ініціація дії. У випадку реалізації дії, практичні операції не супроводжуються концентрацією уваги на процесах, пов'язаних з досягненням мети. Після виконання завдання не спостерігається мотиваційного контролю (повернення до запланованої мети і визначення міри її реалізації).

У ході дослідження операційного компоненту саморегуляції навчальної діяльності (методики: «Нерозв'язна задача»; тест на визначення довільної регуляції діяльності О. Осницького; методика виявлення здатності до самоконтролю та самооцінки Є. Бажина) виявлено несформованість у школярів із ЗПР самоконтролю, самооцінки та самокорекції в процесі здійснення актуальної та ретроспективної діяльності. Вияснено, що найбільш значну складність для цих учнів становить обґрунтування допущених помилок та їх виправлення, мисленнєве планування майбутніх дій.

З'ясовано особливості операційного компоненту саморегуляції у молодших школярів із ЗПР, а саме: несформованість *програмування дій* (невміння ставити конкретні цілі, планувати діяльність, визначати спосіб розв'язування), неадекватність *самооцінки* (самооцінка не виступає внутрішніми умовами регуляції діяльності), невідміння здійснювати *корекцію результатів і способу дій* (перевага завданням, спосіб виконання яких засвоєний, невідміння перевіряти роботу і виправляти помилки, контролю піддаються ті випадки, коли спосіб самоконтролю відомий).

У більшості школярів із ЗПР 5-6 класів самоконтроль і самооцінка залишаються на низькому рівні, а у деяких учнів взагалі відсутні.

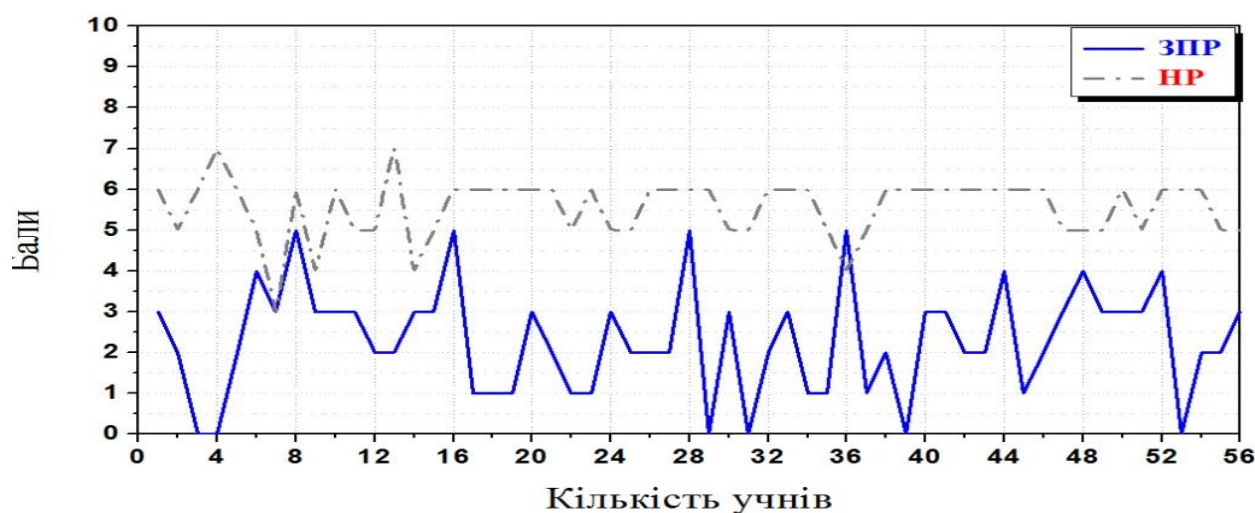


Рис. 3. Показники самоконтролю і самооцінки у молодших підлітків із ЗПР та НР (за 10 бальною шкалою)

Встановлено, що у 12,5% учнів із ЗПР отримані показники знаходяться близько до середнього рівня, що свідчить про певну сформованість у них вмій оцінювати навчальні досягнення та контролювати навчальну діяльність. Однак, школярів, які б мали достатній чи високий рівень, виявлено не було. На відміну

від учнів із ЗПР, у 60,7% молодших підлітків з нормальним психічним розвитком бали знаходяться вище середнього рівня, що свідчить про достатній рівень самоконтролю, хоча дітей, які б знаходилися на високому рівні – виявлено не було. Близько до середнього – знаходяться показники у 39,3% учнів з НР, низького рівня у цих дітей виявлено не було.

Результати дослідження рефлексивно-оцінного компоненту саморегуляції навчальної діяльності школярів із ЗПР засвідчують, що у процесі здійснення навчальної діяльності порушення рефлексивної функції мислення у школярів із ЗПР відбиває певні особливості перебігу рефлексивно-оцінного компоненту, а саме: часткове сприймання інструкцій, невміння аналізувати і планувати хід виконання роботи, недостатнє усвідомлення способу виконання, імпульсивність у процесі операціоналізації діяльності (методики: діагностики рефлексії у молодших школярів; Д. Б. Ельконіна-В. В. Давидова; діагностики саморегуляції).

Якісний аналіз отриманих результатів стверджує, що більшість молодших школярів із ЗПР мають значні труднощі при розв'язуванні навчальних завдань: асоціюють умову нового завдання з попередньо розв'язаним, аналізують запитання лише за допомоги вчителя (експериментатора), перевірка виконання відбувається поверхово, під час оцінювання власної роботи акцентують увагу на зовнішніх характеристиках. У молодших підлітків із ЗПР домінує репродуктивна діяльність, діти виконують завдання у змістовому плані (практично визначають можливі способи розв'язування, які співвідносяться з попереднім), однак, спостерігається низький рівень мисленнєвого регулювання діяльності.

На основі отриманих результатів визначено п'ять рівнів саморегуляції (1 – маніпулятивний, 2 – низький, 3 – середній, 4 – достатній, 5 – високий) та окреслено основні чинники, що лежать у основі порушень процесу саморегуляції.

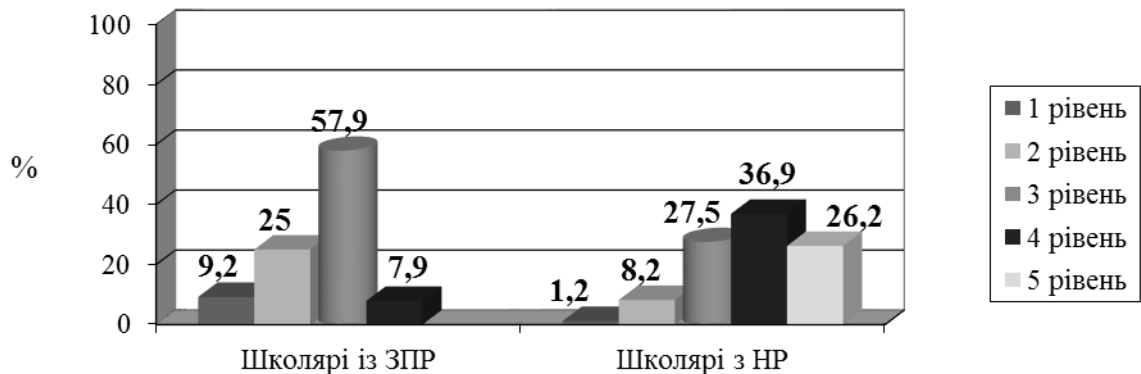


Рис. 4. Рівні сформованості саморегуляції у школярів із ЗПР та НР

Характерними проявами саморегуляції учнів, які знаходяться на першому рівні є домінування ігрової мотивації, несформованість самоконтролю та самооцінки: невміння аналізувати умову завдання, маніпулятивне виконання, вибіркоче сприймання інструкції, відсутність дій самокорекції. Другий рівень займають учні, у яких спостерігається ігрова мотивація та уникнення невдач, вони аналізують лише ті завдання, спосіб яких добре засвоєний, не вмють самостійно виправляти помилки і перевіряти кінцевий результат. Третій рівень виявляють

школярі, які мають середній рівень саморегуляції (на підґрунті довільної уваги), що їй дозволяє частково-самостійно здійснювати навчальну діяльність. На четвертому рівні знаходяться учні з достатньо сформованою саморегуляцією. Ці діти вільно діють у завданнях з ускладненими умовами відомого типу, можуть перебудовувати спосіб дій до змінених вимог. Високий (5 рівень) саморегуляції у школярів із ЗПР не виявлено.

Статистично встановлено зв'язок між мотиваційним, операційним і рефлексивно-оцінним компонентами саморегуляції методом кореляційного аналізу (r-Пірсона, при $p \leq 0,01$). Виявлено низький взаємозв'язок між усіма компонентами саморегуляції у школярів із ЗПР: мотиваційним і операційним компонентами – $r=0,21$, мотиваційним і рефлексивно-оцінним – $r=0,13$, операційним і рефлексивно-оцінним $r=0,27$. Якісний аналіз отриманих статистичних даних свідчить, що відсутність навчальної мотивації негативно впливає на самооцінку (у більшості учнів вона занижена або завищена), низький рівень самоконтролю переплітається з невмінням самостійно виявляти помилки та коректувати завдання. Вміння мисленнево аналізувати завдання від початку і до кінця, співвідносити отримані результати зі схемою розв'язання та метою у більшості школярів із ЗПР відсутні, що вказує на несформованість рефлексії.

Виявлені відмінності за t-критерієм Стьюдента між двома групами досліджуваних статистично значущі: навчальна мотивація ($t=4,4$ при $p \leq 0,01$), самоконтроль ($t=6,1$ при $p \leq 0,01$), самооцінка ($t=5,7$ при $p \leq 0,01$), рефлексія ($t=4,9$ при $p \leq 0,01$), самокорекція ($t=5,4$ при $p \leq 0,01$) – ($t_{\text{табл.}} = 2,5$).

На основі отриманих даних за рівнями саморегуляції та статистичних результатів визначено типологію саморегуляції навчальної діяльності школярів із ЗПР і на її підґрунті розкрито характеристику затримки психічного розвитку (рис. 5.).

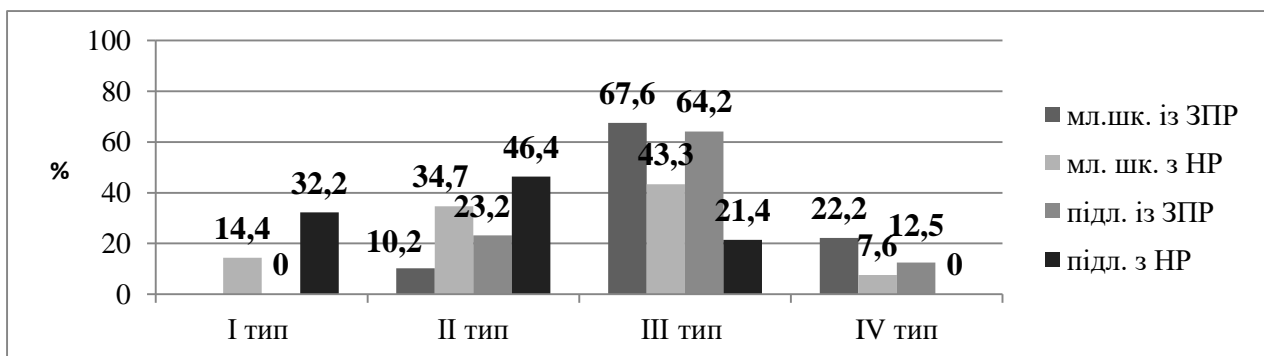


Рис. 5. Порівняльна характеристика типів саморегуляції навчальної діяльності у школярів із ЗПР та НР (у %)

Основними характеристиками саморегуляції навчальної діяльності I типу є: а) сукупність стійких навчально-пізнавальних мотивів; б) вміння аналізувати умову діяльності і виділяти задані характеристики очікуваного результату, будувати алгоритм виконання, перевіряти і виправляти помилки; в) адекватна самооцінка; г) достатній розвиток рефлексії та вольового акту. Учні із ЗПР, які б мали I тип саморегуляції – не виявлено. Загальним проявом саморегуляції

навчальної діяльності II типу визначено: а) мотиваційна установка на процес навчання, нестійка навчальна мотивація; б) недостатність рефлексивного мислення; в) часткове використання ускладненої інструкції при правильному її усвідомленні; г) труднощі в організації послідовності операцій при самостійному виконанні завдань у нових умовах; д) часткове виявлення помилок у ході роботи; е) самоконтроль, самокорекція сформовані недостатньо. III тип, складає найбільша чисельність школярів обох категорій, у яких виявляється: а) домінування зовнішньої мотивації; б) недорозвиток сприймання та збереження інформації; в) невміння планувати, послідовно здійснювати операції, контролювати вирішення завдання; г) недорозвиток рефлексивного мислення; д) несформованість вольового акту; е) вибірковість саморегуляції і самоконтролю. До основних характеристик IV типу саморегуляції навчальної діяльності віднесено: а) несформованість (обмеженість) навчальної мотивації; б) відсутність потреби в осмисленні завдання в цілому, необхідності планувати дії та співставляти їх з уявним результатом; в) невміння виявляти та обґрунтовувати помилки; г) незрілість вольової сфери, що проявляється у нездатності до вольового зусилля в умовах труднощів; г) саморегуляція і самоконтроль практично відсутні.

У п'ятому розділі – **«Формування саморегуляції навчальної діяльності школярів із затримкою психічного розвитку»** – обґрунтовано теоретико-методологічні основи формування саморегуляції у системі навчання дітей з особливими освітніми потребами; апробовано корекційно-розвивальну програму формування саморегуляції навчальної діяльності школярів із затримкою психічного розвитку.

Визначено теоретико-методологічні засади корекційно-розвивальних заходів, які ґрунтуються на підвалинах досліджень навчання і розвитку, відбитих у працях зарубіжних та українських науковців (І. Бех, П. Гальперін, В. Давидов, Д. Ельконін, В. Засенко, В. Кобильченко, А. Колупаєва, Г. Костюк, С. Максименко, І. Мартиненко, Н. Менчинська, О. Романенко, Т. Сак, В. Синьов, Т. Скрипник, О. Таранченко, О. Хохліна, М. Ярмаченко, А. Bandura, J. Kelly, J. Atkinson, D. McClelland, G. Muller, H. Heckhausen, E. Tolman та ін.), а також різноаспектні напрями психокорекції при ЗПР представлено у роботах О. Аксьонової, Т. Вісковатової, Г. Жаренкової, Т. Ілляшенко, Т. Єгорової, А. Колупаєвої, В. Лубовського, Ю. Максименка, Т. Марчук, А. Обухівської, Л. Переслені, Т. Сак, Р. Тригер, У. Ульєнкової та ін.

У ході діагностики саморегуляції навчальної діяльності школярів із ЗПР встановлено 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.

Корекційно-розвивальна програма формування саморегуляції містить чотири блоки: концептуальний, організаційно-методичний, корекційно-розвивальний і оцінно-прогностичний та охоплює два напрями: цілеспрямоване формування саморегуляції у школярів із ЗПР; корекція навчальної діяльності

засобами впровадження стратегії розвитку саморегуляції на основі переходу від підготовчого до самостійного етапів діяльності (рис. 6.).

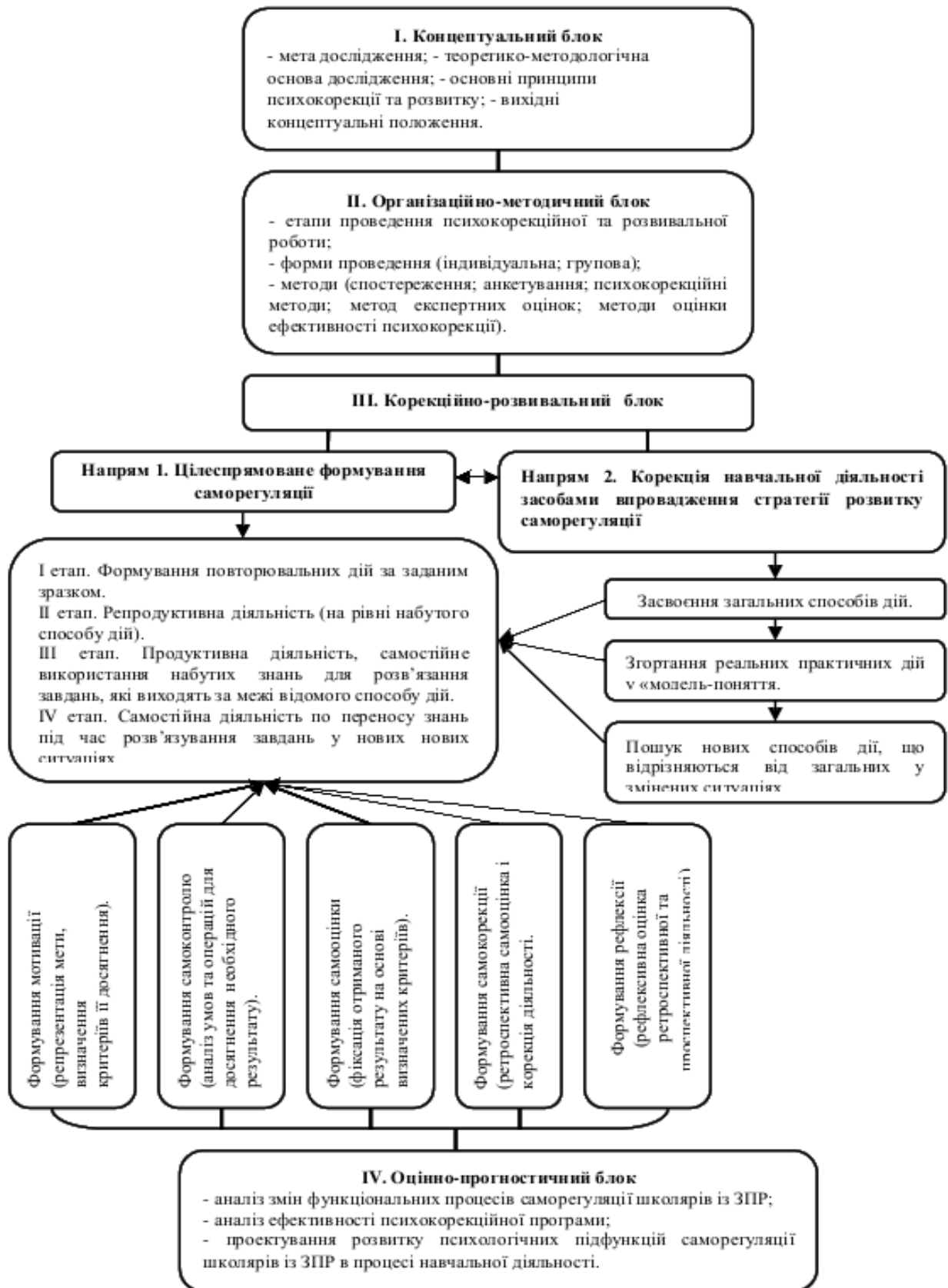


Рис. 6. Модель корекційно-розвивальної програми формування саморегуляції навчальної діяльності школярів із ЗПР

Принципи корекції та розвитку конкретизувалися на закономірностях онтогенезу саморегуляції молодших школярів та підлітків з нормативним розвитком і її специфічних особливостей при затримці психічного розвитку, а саме: врахування актуального рівня сформованості здатності до саморегуляції та визначення потенційних можливостей розвитку; зв'язок саморегуляції з процесом навчальної діяльності, який не є очевидним зовні, однак впливає на психічний розвиток дитини із ЗПР і зумовлює позитивні зміни у контролі за перебігом навчальної діяльності; розвиток процесів самооцінки, самоаналізу, самоконтролю як основи цілеспрямованої саморегуляції навчальної діяльності; різноманітність навчально-пізнавальних завдань за змістом; надання учням зворотного зв'язку в процесі корекційно-розвивальних занять, з фіксацією умов їх вирішення, аналізом помилок та видів допомоги.

Основним інструментом забезпечення змісту моделі корекційно-розвивальної програми стала методика формування саморегуляції орієнтована на розвиток ключових її підструктур: а) навчальної мотивації; 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, обґрунтовувати результати своєї навчальної діяльності, контролювати та оцінювати власну роботу); г) рефлексії (вміння аналізувати правила, припущення, ситуацію, від яких залежить виконання діяльності і «приміряти» їх на власну діяльність); д) самокорекції (розвиток вмінь коректувати 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 у 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-розвивальної програми містила психологічний аналіз саморегуляції навчальної діяльності. Критерії оцінки

включали як кількісний, так і якісний аналіз результатів на основі отриманих об'єктивно-експериментальних показників формувальної методики, перевірку здатності до саморегуляції навчання після завершення корекційно-розвивальної роботи, враховувалися експертні оцінки психологів, які приймали участь у психокорекційному процесі. Оцінка корекційно-розвивальної роботи охоплювала такі процедури: а) аналіз значущості міжгрупових розбіжностей школярів із ЗПР за t-критерієм Стьюдента та встановлення статистичного зв'язку між компонентами саморегуляції методом кореляційного аналізу (r-Пірсона); б) проведення повторної діагностики у кінці навчального року після 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 при затримці психічного розвитку. Втім проведена корекційно-розвивальна робота зумовила якісні зрушення у розвитку всіх компонентів саморегуляції у школярів із ЗПР, що свідчить 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 (табл. 3.).

Таблиця 3

Коефіцієнт саморегуляції навчальної діяльності школярів із ЗПР експериментальної та контрольної 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 позитивні зрушення основних характеристик 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 (рис. 7.).

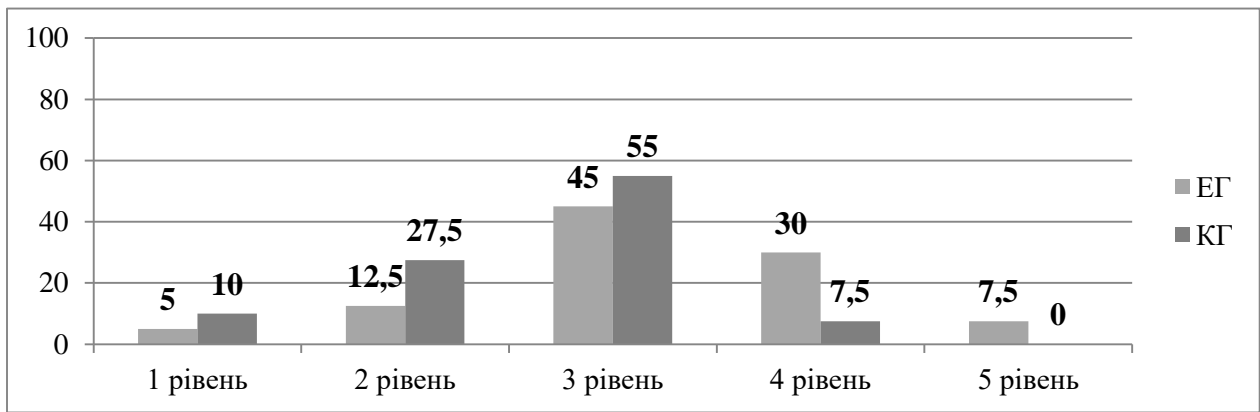


Рис. 7. Рівні саморегуляції у школярів із затримкою психічного розвитку за результатами формувального експерименту (у %)

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.

З метою оцінки ступеня узгодженості функціональної взаємодії між механізмами саморегуляції (мотивація, самоконтроль, самооцінка, рефлексія і самокорекція) був використаний метод кореляційного аналізу r-Пірсона. Отримані показники кореляції саморегуляції у досліджуваних двох груп представлені у таблиці 4.

Таблиця 4

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/к. |
| М. | – | 0,43 | 0,72 | 0,34 | 0,41 | – | 0,22 | 0,41 | 0,07 | 0,09 |
| С/к. | 0,43 | – | 0,81 | 0,55 | 0,63 | 0,22 | – | 0,43 | 0,19 | 0,21 |
| С/о. | 0,72 | 0,81 | – | 0,35 | 0,72 | 0,41 | 0,43 | – | 0,08 | 0,25 |
| Р. | 0,34 | 0,55 | 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 у 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 ($r=0,55$), самокорекцією і рефлексією ($r=0,51$), що свідчить про певні вміння учнів контролювати діяльність на основі зміни операційного складу дій, співвідносити їх з тими чи іншими особливостями умов завдання, одержаним результатом, оцінювати, у 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 ($r=0,43$) 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 формулюються нові критерії 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 корекційно-розвивального 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 у 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 у 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 ($t_{\text{табл.}}=1,96$): 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 $p \leq 0,05$).

Таким чином, кількісний, якісний та статистичний аналіз результатів формувального експерименту підтвердили, що впроваджена модель корекційно-розвивальної програми зумовила якісні зрушення у розвитку усіх компонентів саморегуляції школярів експериментальної групи. Оцінка ефективності

формування саморегуляції є необхідною умовою становлення дитини як суб'єкта навчання, її 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, саморегуляція сприяє розвитку гнучкості мислення у процесі перебудови чи зміни алгоритму дій у різних умовах діяльності. Якісна характеристика результатів підтверджує, що продуктивність навчальної діяльності учнів ЕГ забезпечується усіма функціональними механізмами саморегуляції, які включені у планування та реалізацію конкретних способів для досягнення необхідного результату діяльності.

ВИСНОВКИ

Аналітичне зіставлення результатів теоретико-експериментального дослідження з окресленими завданнями наукового пошуку, зумовленими актуальністю проблеми у психологічній науці, дозволяє вважати мету дослідження досягнутою і зробити наступні висновки.

1. Узагальнення дослідження саморегуляції навчальної діяльності школярів із затримкою психічного розвитку засвідчило необхідність створення нової моделі формування саморегуляції як внутрішнього засобу керування перебігом навчальної діяльності. Проте, поряд із зростанням наукового і практичного інтересу, ця проблема залишається недостатньо вивченою у психологічній науці.

На основі узагальнення різних наукових підходів розкрито саморегуляцію як цілісну систему, яка поєднує у своїй структурі функції мотивації, самоконтролю, самооцінки, рефлексії та самокорекції. Саморегуляцію, інтерпретовано як внутрішній механізм суб'єкта, засобами якого відбувається самоуправління задумом, реалізація та самовдосконалення діяльності і, як зовнішній чинник щодо діяльності, що забезпечує взаємозв'язок результатів навчання з цілями, впливає на активність школяра у навчальному процесі, на свідомість його дій, досягнення позитивних навчальних результатів.

На основі теоретичного дослідження розроблено структурно-функціональну модель саморегуляції навчальної діяльності, яка містить мотиваційний, операційний і рефлексивно-оцінний компоненти. Перший – пов'язаний з різноманітними по змісту і складу мотивами, які спрямовують діяльність особистості на всіх етапах її розгортання, другий – відповідальний за підключення обов'язкових для виконання дій до розумової сфери особистості, перетворення заданих дій у внутрішні, третій – забезпечує реалізацію, контроль і корекцію діяльності, визначає здатність особистості до самоконтролю, самокорекції, самооцінки і рефлексії на мисленнєвому рівні.

2. На підґрунті положень системного, суб'єктно-діяльнісного, регуляційного підходів побудовано концепцію дослідження, яка охоплює: а) з'ясування особливостей компонентної структури саморегуляції, у основі якої лежать мотиваційні та процесуальні механізми: цілепокладання, самоконтроль, самооцінка, рефлексія та самокорекція; б) визначення типології саморегуляції

навчальної діяльності школярів із ЗПР, до основних характеристик якої ввійшли особливості функціонування мотиваційного, операційного, рефлексивно-оцінного компонентів; в) підтвердження ефективності корекційно-розвивальної програми формування саморегуляції навчальної діяльності школярів із ЗПР.

Розроблена модель корекційно-розвивального впливу на саморегуляцію школярів із ЗПР втілена через психокорекційний комплекс, що вміщує чотири взаємодоповнюючих блоки: а) діагностичний (аналіз мотиваційної сфери, операційного та рефлексивно-оцінного процесів); б) формувальний (формування мотивації, самоконтролю, самооцінки, самокорекції та рефлексії); в) оцінювальний (аналіз змін у рівні розвитку саморегуляції в результаті корекційно-розвивального впливу; аналіз поставлених завдань і використаних методів психологічного впливу на формування саморегуляції; поєднання методів спостереження з проєктивними методами дослідження); г) прогностичний (спрямований на проєктування розвитку психології саморегуляції школярів із ЗПР).

3. Під час аналізу сформованості саморегуляції з'ясовано розлади функцій ініціації, мотивації, програмування, самоконтролю, самооцінки, самокорекції і рефлексії під час виконання навчальних завдань, визначено ступінь регуляторних порушень. Встановлено особливості компонентів саморегуляції: мотиваційного, операційного і рефлексивно-оцінного.

Результати констатувального дослідження засвідчили, що структурні компоненти мотивації у школярів із ЗПР знаходяться на низькому рівні: намір діяти утворюється неусвідомлено, такі складові як результативна мотиваційна тенденція, ініціація дії та її реалізація – не сформовані. Особливості перебігу самоконтролю та самооцінки вирізняються низькою усвідомленістю навчальних дій, труднощами при орієнтації у навчальній ситуації, недостатністю процесів планування і оцінки і, як наслідок, – повною або частковою відсутністю дій перевірки проміжних та кінцевого результатів. Несформованість рефлексивного аналізу не дозволяє учням із ЗПР у процесі навчання мисленнєво упорядковувати перебіг навчальної діяльності.

На основі діагностики визначено та описано п'ять рівнів сформованості саморегуляції навчальної діяльності у школярів із ЗПР. З'ясовано, що на 1 рівні знаходяться 9,2% учнів із ЗПР, 2-й – займають 25% дітей, 3-й – 57,9% і 4-й – 7,9% досліджуваних. Порівняння результатів саморегуляції навчальної діяльності у школярів із затримкою психічного розвитку та їх ровесників з нормативним розвитком виявило більш низькі кількісні та якісні показники здатності до саморегуляції у школярів із ЗПР, що безпосередньо позначається на продуктивності навчальної діяльності. У результаті статистичної обробки методом кореляційного аналізу r-Пірсона встановлено низький взаємозв'язок між всіма компонентами саморегуляції у школярів із ЗПР: мотиваційним і операційним – $r=0,21$ при $p \leq 0,01$, мотиваційним і рефлексивно-оцінним – $r=0,13$ при $p \leq 0,01$, операційним і рефлексивно-оцінним $r=0,27$ при $p \leq 0,01$, що свідчить про домінування зовнішніх мотивів у навчальних ситуаціях, невміння дотримуватися вимог завдання, аналізувати умову, встановлювати взаємозалежності між розв'язанням і метою, попередньо планувати алгоритм і

реалізовувати його практично. Виявлені відмінності за t-критерієм Стюдента між двома групами досліджуваних статистично значущі: навчальна мотивація ($t=4,4$ при $p\leq 0,01$), самоконтроль ($t=6,1$ при $p\leq 0,01$), самооцінка ($t=5,7$ при $p\leq 0,01$), рефлексія ($t=4,9$ при $p\leq 0,01$), самокорекція ($t=5,4$ при $p\leq 0,01$) – ($t_{\text{табл.}} = 2,57$).

4. На основі отриманих даних за рівнями та статистичної обробки результатів визначено типологію саморегуляції навчальної діяльності школярів із ЗПР та розкрито характеристику затримки психічного розвитку. Відносно цієї типології школярів із ЗПР віднесено до II, III та IV типів саморегуляції навчальної діяльності, I (високий) тип саморегуляції навчальної діяльності діти цієї категорії не виявляють. Якісний аналіз свідчить, що саморегуляція у більшості школярів із ЗПР набуває характерних ознак для III і IV типів, при яких недоліки саморегуляції обумовлені недосконалістю мотиваційної, операційної і рефлексивно-оцінної ланок.

Розкрито психолого-педагогічну характеристику затримки психічного розвитку. Основними характеристиками саморегуляції навчальної діяльності I типу є: а) сукупність стійких навчально-пізнавальних мотивів; б) вміння аналізувати умову діяльності і виділяти задані характеристики очікуваного результату, будувати алгоритм виконання, перевіряти і виправляти недоліки; в) адекватна самооцінка; г) достатній розвиток рефлексії та вольового акту. Загальним проявом саморегуляції навчальної діяльності II типу є: а) мотиваційна установка на процес навчання, нестійка навчальна мотивація; б) недостатність рефлексивного мислення; в) часткове використання ускладненої інструкції при правильному її усвідомленні; г) труднощі в організації послідовності операцій при самостійному виконанні завдань у нових умовах; д) часткове виявлення помилок у ході роботи; е) самоконтроль, самокорекція сформовані недостатньо. III тип складає найбільша чисельність школярів обох категорій, які виявляють: а) домінування зовнішньої мотивації; б) недоліки сприймання та збереження інформації; в) невміння планувати, послідовно здійснювати операції, контролювати вирішення завдання; г) недорозвиток рефлексивного мислення; д) несформованість вольового акту; е) вибірковість саморегуляції і самоконтролю. До основних характеристик IV типу саморегуляції навчальної діяльності віднесено: а) несформованість (обмеженість) навчальної мотивації; б) відсутність потреби в осмисленні завдання в цілому, необхідності планувати дії та співставляти їх з уявним результатом; в) невміння виявляти та обґрунтовувати помилки; г) незрілість вольової сфери, що проявляється у нездатності до вольового зусилля в умовах труднощів; г) саморегуляція і самоконтроль практично відсутні.

5. Розроблено модель корекційно-розвивальної програми формування саморегуляції навчальної діяльності школярів із ЗПР, яка структурована за чотирима блоками: концептуальним, організаційно-методичним, корекційно-розвивальним та оцінно-прогностичним і охоплює два напрями: *перший* – поетапне формування компонентів саморегуляції (мотиваційного, операційного і рефлексивно-оцінного); *другий* – корекція навчальної діяльності засобами впровадження стратегії розвитку саморегуляції у чотири етапи: підготовчого, репродуктивного, продуктивного, самостійної діяльності.

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

Оцінка корекційно-розвивальної програми охоплювала наступні процедури: а) аналіз значущості міжгрупових розбіжностей школярів із ЗПР за t-критерієм Стьюдента та встановлення статистичного зв'язку між компонентами саморегуляції методом кореляційного аналізу (r-Пірсона); б) проведення повторної діагностики у кінці навчального року після завершення формувального експерименту; в) порівняння показників за компонентами та рівнями саморегуляції; г) використання експериментальних методів оцінки, експертних оцінок психологів; д) з'ясування відповідності прогнозу подальшого розвитку саморегуляції.

6. У результаті цілеспрямованої корекційно-розвивальної роботи по формуванню саморегуляції у більшості школярів експериментальної групи відбулися якісні зміни у розвитку всіх її компонентів, а саме: спостерігається домінування навчальних мотивів, які забезпечують цілеспрямоване здійснення діяльності; достатній розвиток самоконтролю і самооцінки; здатність до ретроспективної рефлексії (вміння коректувати модель актуальної діяльності) та простежується позитивна динаміка проспективної рефлексії (вміння мисленнєво планувати та перевіряти ретроспективну діяльність, яка передбачає зміну узагальненого способу дій), що засвідчує ефективність корекційно-розвивальної програми. Водночас, у деяких дітей експериментальної групи хоча і відбулися певні зміни у структурі саморегуляції, однак не такі вагомі, що підтверджує необхідність продовження корекційно-розвивального впливу на мотивацію, самоконтроль, самооцінку, рефлексію та самокорекцію у цих школярів.

На основі результатів формувального експерименту виявлено помітні зміни у рівнях саморегуляції між учнями ЕГ і КГ: 5 рівень (високий) займають 7,5% учнів ЕГ, 4 рівень (достатній) – 30% школярів ЕГ, 3 рівень (середній) – 45% дітей, 2 (низький) – виявлено у 12,5 %учнів ЕГ і 1 (відсутність саморегуляції) – у 5% школярів ЕГ. Для порівняння, школярів КГ за п'ятьма рівнями сформованості саморегуляції було розподілено наступним чином: 5-й рівень – 0%, 4-й рівень – 7,5%, 3-й рівень – 55%, 2-й рівень – 27,5% і 1-й рівень – 10%.

Методом кореляційного аналізу r-Пірсона зафіксовано вищий взаємозв'язок між компонентами саморегуляції у школярів експериментальної групи: самоконтроль і самооцінка ($r=0,81$), самооцінка і самокорекція ($r=0,72$), самоконтроль і самокорекція ($r=0,63$), самоконтроль і рефлексія ($r=0,55$), самокорекція і рефлексія ($r=0,51$), що свідчить про помітні зрушення у цих учнів в уміннях контролювати діяльність на основі зміни операційного складу дій, співвідносити їх з особливостями умов завдання, одержаним результатом, оцінювати, у якій мірі засвоєно спосіб розв'язування навчальної задачі. Нижчі зв'язки між мотивацією-самоконтролем ($r=0,43$) та мотивацією-самокорекцією ($r=0,41$) вказують на те, що у мотиваційних стадіях виникає «зупинка наміру» під час розв'язання проблемних завдань. Слабший взаємозв'язок між мотивацією-рефлексією ($r=0,34$) і рефлексією-самооцінкою ($r=0,35$) свідчить про недостатню сформованість мисленнєвого аналізу дій, що вказує на необхідність продовження корекційно-розвивального впливу.

Встановлено міжгрупові відмінності у школярів ЕГ і КГ за компонентами саморегуляції, які виявилися статистично значущі: мотивація ($t=3,3$ при $p \leq 0,05$), 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 $p \leq 0,05$) – (t.табл.=1,96).

7. Оцінка ефективності формуючої методики засвідчує, що цілеспрямоване формування саморегуляції сприяє змобілізованості дитини у процесі навчання, здатності оперативно сприймати зміст та умови навчальних завдань, формуванню умінь знаходити правильну тактику побудови та реалізації діяльності, змозі усвідомлено і самостійно визначати навчальні цілі, умінь перебудови чи зміни алгоритму дій, адекватності оцінки очікуваних результатів.

У контексті цієї проблематики перспективними напрямками подальших досліджень є вивчення мотиваційних механізмів саморегуляції – результативної мотиваційної тенденції, утворення наміру, ініціації дії, як умови цілеспрямованого, усвідомленого прийняття рішення до дії у дітей з особливими освітніми потребами.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Публікації, що відображають основні наукові результати

Монографія

1. Прохоренко Л. І. Психологія саморегуляції школярів із затримкою психічного розвитку: Монографія / Леся Іванівна Прохоренко. – Чернівці: Букрек, 2016. – 464 с.

Статті у наукових періодичних виданнях інших держав із напрямку дисертації

2. Прохоренко Л. И. Проблема саморегуляции у младших подростков с задержкой психического развития в учебной деятельности / Л. И. Прохоренко // Педагогика және Психология – Педагогика и Психология: Научно-методический журнал Казахского национального педагогического университета им. Абая. – 2013. – №1(14). – С. 98-102.

3. Прохоренко Л. И. Психологические особенности проявления

самооценки у младших школьников с задержкой психического развития / Л. И. Прохоренко // Научно-исследовательские публикации. Серия: развитие и реабилитация. – 2014. – Вип. 1(5). – С. 76-86.

4. Prokhorenko L. Self-regulation in the training of students with developmental delays / L. Prokhorenko // TILTAI. – 2016. – Vol 74, № 2. – P. 115-123.

*Статті у наукових фахових виданнях України,
які включені в міжнародні наукометричні бази*

5. Прохоренко Л. І. Особливості саморегуляції у молодших школярів зі зниженим інтелектом / Л. І. Прохоренко // Дефектологія. Особлива дитина: навчання і виховання. – 2012. – №3. – С. 2-5.

6. Прохоренко Л. І. Психологічні особливості вольового акту як одного з механізмів саморегуляції навчальної діяльності молодших школярів із ЗПР / Л. І. Прохоренко // Дефектологія. Особлива дитина: навчання і виховання. – 2013. – №2 (66). – С. 27-32.

7. 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.

8. Прохоренко Л. І. Концепція науково-методичного забезпечення формування навчальної діяльності учнів із затримкою психічного розвитку (Проект) / Т. В. Сак, Л. І. Прохоренко, І. М. Омельченко, І. П. Логвінова, О. О. Бабяк // Особлива дитина: навчання і виховання. – 2015. – № 3 (75). – С. 7-17.

9. 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.

10. Прохоренко Л. І. Формування рефлексії у школярів із затримкою психічного розвитку / Л. І. Прохоренко // Технології розвитку інтелекту : електрон. наук. фахове вид. – 2016. – Т.2, №4 (15). – URL: http://www.psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/issue/current

11. 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.

Статті у наукових фахових виданнях України

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.

Публікації, що додатково відображають наукові результати

Публікації апробаційного характеру

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.

Навчально-методичні посібники

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

Програми

35. 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.

36. Прохоренко Л. І. Програма з корекційно-розвивальної роботи «Корекція розвитку» (корекція когнітивного розвитку) для підготовчого, 1-4 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей із затримкою психічного розвитку / Т. В. Сак, Л. І. Прохоренко. – Київ : Інститут спеціальної педагогіки НАПН України, 2016. – URL: <http://mon.gov.ua/content/Освіта/Діти з особливими потребами/251016/korekciya-4/4-programa-korekciya-rozvitku.pdf>

Статті в інших виданнях

37. Прохоренко Л. І. Проблема формування самоконтролю в процесі розв'язання текстових математичних задач молодшими школярами із ЗПР / Л. І. Прохоренко // Стан та перспективи розвитку корекційної освіти : Зб. наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. – 2009. – Вип. 3. – С. 1-3.

38. Прохоренко Л. І. Проблема операційного компоненту саморегуляції у дітей зі зниженим інтелектом / Л. І. Прохоренко // Педагогічна освіта: теорія і практика: Зб. наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. – 2011. – Вип. 8. – С. 125-128.

39. Прохоренко Л. І. Особливості саморегуляції діяльності молодших школярів зі зниженим інтелектом / Л. І. Прохоренко // Зб. наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. – 2011. – Вип. 17. – С. 194-201.

40. Прохоренко Л. І. Проблема саморегуляції в навчальній діяльності у молодших школярів зі зниженим зором та інтелектом / Л. І. Прохоренко // Дитина із сенсорними порушеннями: розвиток, навчання, виховання. Зб. наукових праць. – 2011. – Вип. 2. – С. 90-96.

41. 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.

42. 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.

43. 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.

АНОТАЦІЇ

Прохоренко Л. І. Саморегуляція навчальної діяльності школярів із затримкою психічного розвитку. – На правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора психологічних наук за спеціальністю 19.00.08 – спеціальна психологія. – Інститут спеціальної педагогіки НАПН України, Київ, 2017.

Дисертаційне дослідження присвячено проблемі удосконалення навчальної діяльності школярів із затримкою психічного розвитку шляхом визначення наукових засад діагностики і психокорекції одного з важливих механізмів її регуляції – саморегуляції. Здійснено системний опис досліджуваного явища шляхом опрацювання основних рівнів методологічного знання та створення концептуальної моделі дослідження на підґрунті функціонально-рівневого, системного та цілісного підходів, що реалізовано у комплексній методиці діагностики та психокорекції саморегуляції.

Дисертація містить результати порівняльного дослідження з розкриттям структурно-функціональних і динамічних особливостей формування саморегуляції навчальної діяльності школярів із затримкою психічного розвитку від молодшого шкільного до підліткового віку, охоплюючи пізнавальні процеси, психологічні механізми та їх прояви у навчальній діяльності, з урахуванням онтогенезу мотивації, самоконтролю, самооцінки та рефлексії

Виявлені специфічні особливості функціонування мотиваційних, операційних та рефлексивно-оцінних складових саморегуляції покладені в основу розробки моделі корекційно-розвивальної програми її формування. Основним інструментом забезпечення змісту моделі корекційно-розвивальної програми є методика формування саморегуляції навчальної діяльності, яка орієнтована на розвиток ключових підструктур: навчальної мотивації; самоконтролю; самооцінки; рефлексії; самокорекції. Апробовано систему корекційно-розвивального впливу на формування саморегуляції, доведено ефективність корекції на основі експериментальної процедури.

Ключові слова: школярі із затримкою психічного розвитку, навчальна діяльність, психічна діяльність, мотивація, самоконтроль, самооцінка, рефлексія, саморегуляція, корекційно-розвивальна програма.

Прохоренко Л. И. Саморегуляция учебной деятельности школьников с задержкой психического развития. – На правах рукописи.

Диссертация на соискание ученой степени доктора психологических наук по специальности 19.00.08 – специальная психология. – Институт специальной педагогики НАПН Украины, Киев, 2017.

Диссертационное исследование посвящено проблеме совершенствования учебной деятельности школьников с задержкой психического развития путем определения научных основ диагностики и психокоррекции одного из важных механизмов ее регуляции – саморегуляции. Осуществлено системное описание изучаемого явления путем обработки основных уровней методологического знания и создание концептуальной модели исследования на основе функционально-уровневого, системного и целостного подходов, что и

реализовано в комплексной методике диагностики и психокоррекции саморегуляции.

Диссертация содержит результаты сравнительного исследования с раскрытием структурно-функциональных и динамических особенностей формирования саморегуляции учебной деятельности школьников с задержкой психического развития от младшего школьного к подростковому возрасту, включая познавательные процессы, психологические механизмы и их проявления в учебной деятельности, с учетом онтогенеза мотивации, самоконтроля, самооценки и рефлексии.

Выявлены специфические особенности функционирования мотивационных, операционных и рефлексивно-оценочных составляющих саморегуляции положены в основу разработки модели коррекционно-развивающей программы ее формирования. Основным инструментом обеспечения содержания коррекционно-развивающей модели определена методика формирования саморегуляции учебной деятельности, ориентирована на развитие ключевых подструктур: учебной мотивации; самоконтроля; самооценки; рефлексии; самокоррекции. Апробирована система коррекционно-развивающего воздействия на формирование саморегуляции, доказана эффективность коррекции на основе экспериментальной процедуры.

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

Prokhorenko L. I. Self-regulation of learning activities of students with mental retardation. – Upon the rights for the manuscript.

A Dissertation in Psychology (19.00.08 – Special Psychology) submitted for the Degree of Doctor of Science. The Institute of Special Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, 2017.

The thesis is devoted to the problem of improving the educational activity of students with mental retardation by identifying the scientific principles of diagnosis and correction for self-regulation as one of the important components of the regulation mechanism. We have carried out a systematic description of this phenomenon by studying of basic methodological knowledge levels and creating a conceptual research model based on functional level, systematic and holistic approaches, which were implemented in an integrated method of diagnosis and psycho-correction of self-regulation.

The thesis contains the results of a comparative research with disclosure of dynamic, structural and functional features of formation of self-regulated learning activities of students with mental retardation from primary school to teenagers. The study includes cognitive processes, psychological mechanisms and their manifestations in educational activities considering the ontogeny of motivation, self-control, self-esteem and reflection.

Theoretical analysis of the study provided an opportunity to create a structural and functional model of self-regulation, to determine the methods, techniques and means of formation of self-regulation of students with mental retardation. Based on the

comparison of motivational, operational, reflective, evaluative components and relationships between them account we determined a typology of self-learning activities of students with mental retardation. The comparison of the results of self-educational activity of students with mental retardation and their peers with regulatory developments revealed lower quantitative and qualitative indicators of the ability to self-regulation of students with mental retardation, which directly impact on their learning activities.

The disadvantages of self-regulation are caused by imperfection in the motivational, operational, reflexive and evaluative links: underdevelopment of learning motivation, inability to analyze and plan the progress of the work, supervise the preparation of the intermediate and final results, the deviations in the manifestations of strong-willed regulation, low partially differentiated self-esteem, low criticality, stereotypical responses, low level of reflection.

We have found the specific peculiarities of motivational, operational, reflective and evaluative components of self-regulation, which are the basis for the development of a model of psychocorrectional program of its formation.

The main tool for ensuring the content of psycho-correction system is a method of forming self-learning activities focused on the development of the following key substructures: a) learning motivation (development of skills to subordinate own activity to aims and objectives of a teacher in the process of setting goals, planning system of actions to achieve the goal); b) self-control (the ability to analyze and plan the progress of the work, supervise the preparation of the intermediate and final results) c) self-assessment (monitoring and evaluation of their own work); g) reflection (the ability to analyze rules, assumptions, situation, etc., that affect the implementation of activities, and "try on" them for their own activities); e) self-correction (development of skills adjust, transform and improve own activity). We tested a system of psychocorrectional influence on the formation of self-regulation and proved the effectiveness of the correction on the basis of the experimental procedure.

Keywords: students with mental retardation; learning activities; mental activities; motivation; self-control; self-assessment; reflection; self-regulation; psychocorrectional program.