

УДК: 376-056.34-053.5:159.923.2

Прохоренко Леся Іванівна, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник Інституту спеціальної педагогіки НАПН України.

e-mail: Lesya-prohor@ukr.net

ФОРМУВАННЯ РЕФЛЕКСІЇ У ШКОЛЯРІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

Анотація

Тема статті присвячена проблемі вдосконалення інтелектуальної діяльності школярів із затримкою психічного розвитку шляхом виявлення наукових основ діагностики і корекції саморегуляції які одного з важливих компонентів механізму регуляції діяльності. Проведено систематичний опис рефлексії шляхом вивчення основних методологічних рівнів знань і створення концептуальної моделі дослідження, на основі систематичних і комплексних підходів, які були реалізовані у комплексному методі діагностики та психокорекції саморегуляції.

Теоретичний аналіз дослідження дав можливість створити структурну і функціональну модель саморегуляції, щоб визначити методи, методи і засоби формування рефлексії студентів з затримкою психічного розвитку. На основі порівняння мотиваційного, операційного рефлексивно-оцінного компонентів визначено методика формування рефлексії у навчальній діяльності школярів із затримкою психічного розвитку. Зіставлення результатів саморегуляції інтелектуальної діяльності учнів із затримкою психічного розвитку показали значно вищі кількісні та якісні показники здатності до рефлексії цих школярів після проведення формуючої методики.

Описано систему психокорекційного впливу на формування рефлексії, доведено ефективність корекції на основі експериментальної процедури.

Ключові слова: *психічна діяльність, мотивація, самоконтроль, самооцінка, рефлексія, саморегуляція.*

Прохоренко, Леся Ивановна, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник Института специальной педагогики НАПН Украины.

ФОРМИРОВАНИЕ РЕФЛЕКСИИ У ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация

Тема статьи посвящена проблеме совершенствования интеллектуальной деятельности школьников с задержкой психического развития путём выявления научных основ диагностики и коррекции саморегуляции, которая является одним из важных компонентов механизма регуляции деятельности. Проведено систематическое описание рефлексии путём изучения основных методологических уровней знаний и создание концептуальной модели исследования, на основе систематических и комплексных подходов, которые были реализованы в комплексном методе диагностики и психокоррекции саморегуляции.

Теоретический анализ исследования позволил создать структурно-функциональную модель саморегуляции, чтобы определить методы и средства формирования рефлексии учеников с задержкой психического развития. На основе сравнения мотивационного, операционного рефлексивно-оценочного компонентов определена методика формирования рефлексии в учебной деятельности школьников с задержкой психического развития. Сопоставление результатов саморегуляции интеллектуальной деятельности учащихся с задержкой психического развития показали значительно выше количественные и качественные показатели способности к рефлексии этих школьников, после проведения формирующей методики.

Описана система психокоррекционного влияния на формирование рефлексии, доказана эффективность коррекции на основе экспериментальной процедуры.

Ключевые слова: психическая деятельность, мотивация, самоконтроль, самооценка, рефлексия, саморегуляция.

Prokhorenko Lesya Ivanivna, Candidate of Pedagogic Sciences, Senior researcher of Institute of Special Pedagogy, National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

FORMATION OF REFLECTION OF THE PUPILS WITH MENTAL RETARDATION

Summary

Subject of the article is devoted to the improvement of the intellectual activity of students with mental retardation by identifying the scientific bases of self-diagnosis and correction, which is one of the important components of the regulation mechanism. Performed a systematic description of reflection by examining the basic levels of knowledge and creating a conceptual model of research based on systematic and comprehensive approaches that have been implemented in integrated diagnostics and self-correction.

Theoretical analysis of the study made it possible to create a structural and functional model of the self-regulation to define the methods, techniques and means of forming reflection of students with mental retardation. Based on the comparison of motivational, operational-reflective evaluative components defined method of forming the reflection in the training of pupils with mental retardation. A comparison of results of pupil`s intellectual self-regulation with mental retardation are showed a significantly higher quantity and quality indicators for reflection of pupils with mental retardation after forming techniques.

The psychic correction system to influence the formation of reflection are described and we have proved the effectiveness of the correction on the basis of the experimental procedure.

Keywords: *mental activity, motivation, self-control, self-assessment, reflection, self-regulation.*

Реформування і осучаснення національної освіти, яке відбувається завдяки соціально-історичним перетворенням в Україні, викликає розв'язання важливих проблем забезпечення та реалізації Державних

програм щодо надання спеціальної корекційної допомоги дітям з особливостями психофізичного розвитку, спрямованих на підвищення ефективності навчання дитини, формування її пізнавальної активності і самостійності, здатності до саморегуляції, самоосвіти. У цьому ключі, загально-пріоритетним напрямком є розроблення альтернативних шляхів рефлексії навчальної діяльності учнів із затримкою психічного розвитку (далі ЗПР), що є підґрунтям створення інноваційних технологій навчання цих дітей.

Мета статті: розкрити методи формування рефлексії школярів із ЗПР, які дозволяють підвищити рівень рефлексивного мислення школярів в процесі саморегуляції навчання.

У віковій і педагогічній психології особливе місце посідають дослідження, присвячені вивченню саморегуляції у зв'язку з становленням навчальної діяльності у дітей, розв'язанню питання про роль спеціально організованого навчання в її формуванні – В. Давидов, А. Маркова, Д. Ельконін та ін.; психологічний аспект розвитку самоконтролю і самооцінки з'ясований у дослідженнях Л. Божович, Л. Венгер, П. Гальперіна, В. Давидова, В. Зінченко, А. Маркової, Г. Нікіфорова, Н. Подьякова, В. Рєпкіна, Л. Фрідмана, Edward L. Deci, Richard M. Ryan, Everett L. Shostrom та ін.; проблема розвитку довільного контролю в навчальній діяльності вивчалася В. Давидовим, Л. Занковим, С. Манвеловим, Н. Рєпкіною, В. Рижик, П. Ерднієвим та ін.; формування і розвиток у школярів вмінь самостійно виконувати навчальну діяльність, оцінювати її – Ю. Кулюткін, А. Маркова, Б. Русаков, А. Соловйова, Н. Тализіна, П. Третьяков та ін.; проведені дослідження проблеми формування саморегуляції в різних видах діяльності у дітей з нормальним психічним розвитком і дітей з порушеннями психофізичного розвитку шкільного віку – Т. Кириченко, Т. Князева, Н. Росіна та ін.. Автори вважають, що формування цих новоутворень і, власне рефлексії, тісно взаємопов'язані з навчальною діяльністю: учні оволодівають знаннями, способами дій, навчаються проникати в сутність

явищ, розвивається мислення і мовлення, виникає необхідність переборювати труднощі в процесі інтелектуальної діяльності. Вчені відзначають, що рефлексія дозволяє виробити найбільш ефективну стратегію контролю та оцінки власних дій, дає можливість виявляти і врахувати свої помилки, оцінити правильність пошуку нових шляхів розв'язання.

В дефектології, питання розвитку дітей різних нозологічних форм та категорій, їх діяльності, поведінки, освіти, саморегуляції – були предметом численних наукових досліджень (Л. Вавіна, І. Гудим, Г. Єфремова, Г. Жаренкова, В. Засенко, В. Кісова, А. Колупаєва, Т. Князева, В. Лубовський, Н. Макарчук, Ю. Максименко, І. Марковська, Н. Менчинська, Л. Переслені, Н. Росіна, Т. Сак, У. Ульєнкова, О. Хохліна та ін.). Автори, суттєвою відмінністю навчально-пізнавальної діяльності дітей з нормативним розвитком і дітей з порушеним інтелектом вважають відмінності в сформованості самоконтролю і саморегуляції в провідній діяльності. Отримані дані досліджень дозволяють вченим стверджувати, що у цих дітей спостерігається недорозвиток мотиваційної, орієнтувальної, операційної і регулюючої ланок діяльності, а саме: нерозуміння вимог діяльності, утруднення в процесі її виконання, невміння поетапно виконувати необхідний ряд розумових дій, співставляти виконання зі зразком, робити висновки, постійна необхідність у допомозі дорослого тощо.

В дослідженнях затримки психічного розвитку, проблема саморегуляції побічно розглядалася в контексті емоційно-вольової та мотиваційної сфер (Н. Ах, М. Басов, І. Бех, Л. Божович, Л. Виготський, В. Дружинін, В. Калін, В. Котирло, Ю. Куль, Л. Ланге, В. Селіванов, Е. Desi, R. Ryan та ін.); в межах дослідження мотивації, цілепокладання, навчальних домагань дітей із ЗПР (Є. Аксьонова, Т. Єгорова, І. Коробейніков, В. Лубовський, Ю. Максименко, Н. Менчинська, Л. Переслені, Н. Піддубна, В. Подобєд, У. Ульєнкова, П. Шошин); на тлі самоконтролю та самооцінки в навчальній та поза навчальній діяльності учнів із ЗПР (Н. Голуб, Г. Грибанова, Г. Жаренкова, Н. Жулідова, З. Калмикова, Г. Ліпкіна, А. Линда, А. Маркова, І. Марковська,

Ю. Максименко, Л. Прохоренко, В. Рилова, В. Романко, О. Савонько, У. Ульєнкова, Н. Піддубна); як засіб корекції недоліків в інтелектуальному розвитку дітей із ЗПР (Н. Білопольська, С. Домішкевич, О. Краси́ло, Л. Кузнєцова, І. Кулагіна, Г. Ліпкіна, Н. Пілаєва, Т. Пускаєва, У. Ульєнкова та ін.). У висновках досліджень відзначено, що процеси цілепокладання, програмування, рефлексії 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 оволодінні школярами навчальною діяльністю.

Досліджуючи проблему саморегуляції у школярів із ЗПР, вчені свідчать, що прояви саморегуляції в різноманітних видах діяльності дітей мають низку специфічних особливостей, це: імпульсивність, недостатня цілеспрямованість, відхилення в проявах вольової регуляції, які виражаються в стійких неадекватних проявах поведінки, низький рівень самоконтролю, невміння критично оцінювати ситуацію, невміння планувати виконання діяльності, коректувати допущені помилки, неадекватна самооцінка, несформованість рефлексії тощо [2, 4, 6].

В ході констатувального дослідження проблеми саморегуляції навчальної діяльності школярів із ЗПР було з'ясовано, що недорозвиток саморегуляції навчальної діяльності у школярів із ЗПР спричиняє неуспішність, непродуктивність навчально-пізнавальної діяльності та різні труднощі, які виникають в ході її здійснення: сприймання навчального завдання в цілому, без диференціації на окремі етапи, невміння планувати майбутню діяльність і порядок виконання її дій; невміння мисленнєво уявити сукупність практичних дій, які потрібно виконати, обґрунтувати їх; невміння чітко визначати етапи для перевірки частин завдання і перевіряти результат, передбачати можливі помилки тощо. Фрагментарне сприйняття інструкції призводить до того, що діти із ЗПР враховують лише частину вимог, не дотримуються послідовності виконання завдання, що особливо чітко простежується під час планування, вміння визначати в завданні основні і

залежні ланки, визначати раціональний спосіб дій, перевіряти проміжні і кінцевий результати.

Водночас, порушення рефлексивної функції мислення негативно впливає на формування вмій поетапного контролю: невмінні аналізувати і планувати хід виконання роботи, імпульсивність в процесі аналізу, часткове сприймання інструкцій. У процесі здійснення навчальної діяльності основними проявами несформованості рефлексії є: невміння доводити роботу до логічного завершення, недостатня усвідомленість способу виконання, утруднення у виборі раціональних способів, фрагментарне дотримання вимог виконання завдання, невміння виявляти помилки, виправляти їх, адекватно оцінювати результат відносно мети тощо.

Більшість учнів із ЗПР (59,2%) мали значні труднощі при розв'язуванні експериментальних завдань: асоціювали умову нового завдання з попередньо розв'язаним, через що спосіб дії визначили без перебудови до змінених умов. Аналіз запитання здійснювався лише за допомоги вчителя/експериментатора, після чого діти могли побудувати спосіб дії правильно і впровадити його практично. Перевірка виконання відбувалася поверхово. Слід зазначити, що під час оцінювання власної роботи, діти акцентували увагу на зовнішні чинники («погано виконав бо в клас залетіла бджола», «вчитель так сказав, значить правильно», «правильно виконав, але допустився помилки через товариша»). Пояснюючи зміни, які відбулися в умові завдання порівняно з попереднім, акцентували увагу на поверхові ознаки, не зважаючи на основні (наприклад, «в першій задачі було більше кг овочів, а у другій менше», «запитання схожі, чимось може й відрізняються але не зрозумію чим», «перша задача коротша» тощо).

На основі отриманих даних було вчислено коефіцієнт рефлексії та визначено рівні рефлексії (низький, середній, достатній, високий). Отримані результати демонструють, що низький рівень рефлексії виявляють 66,7% молодших школярів із ЗПР (коефіцієнт рефлексії (далі – Кр.) дорівнює 0-0,1), на середньому рівні знаходяться 24,1% учнів із ЗПР (Кр. знаходяться в межах

0,33-0,5), що свідчать про низьку мисленнєву діяльність учнів, невміння у новій ситуації виявляти способи перетворення дій, виявляти істотні зв'язки між елементами завдання тощо. Незначна кількість школярів (6,5%) мають достатній рівень рефлексії, вони змогли правильно провести аналогію між способом побудови і умовою завдання, однак перенести його на інші не змогли, тому ми не можемо стверджувати про повноту розуміння вимог в даній задачі, що полягає у визначенні взаємозв'язку між елементами ситуації завдання. Високий рівень рефлексії у дітей із ЗПР виявлено не було.

Зважаючи на отримані дані констатувального дослідження щодо особливостей протікання у школярів із ЗПР рефлексивного аналізу майбутньої діяльності, була розроблена методика формування рефлексії на основі переходу від інтерпсихічної форми в інтрапсихічну, де суб'єктом рефлексії спочатку виступає клас, потім певна група школярів, і, власне сам учень, тобто, – від усвідомлення учнем зовнішніх структур власного досвіду до саморефлексії. Для формування рефлексії було адаптовано методику Д. Ельконіна – В. Давидова, в якій розроблена певна логіка спонукаючого діалогу, що використовується в навчальному процесі на уроках постановки навчального завдання і передбачає розвиток здатності до виявлення та відтворення відомих схем, способів, моделей актуальної діяльності, вміння виявляти, будувати і коректувати схеми та засоби можливої діяльності, розвиток мисленнєвого аналізу, самоконтролю, самокорекції на момент виконання діяльності.

З метою формування рефлексії у школярів із ЗПР були створені такі ситуації, в яких відбувалася зупинка виконання рефлексивної задачі, що вимагало від учнів усвідомлення нової проблеми, визначення для її розв'язання нової мети. З іншої сторони, такі ситуації провокували перегляд співвідношення між набутими знаннями і вміннями, їх узагальненням і систематизацією, схематизацією способів розв'язування і прийомами організації власних дій, що сприяло виробленню певних критеріїв, які лежать в основі регуляції під час виконання навчальної задачі.

Під час побудови експериментальної методики враховувалося наступне: особливості розумових і практичних дій дітей із ЗПР; можливі індивідуальні утруднення; рівень розвитку психічних процесів; рівень засвоєння загального способу розв'язування завдання та можливість його впровадження у змінені умови; модифікація завдань за ступенем складності і способами пред'явлення (наочний, вербальний, з опорою на зразок, самостійне виконання). В ході контрольного експерименту, під час оцінювання отриманих результатів зважали на результат і способи виконання завдання, складність його змісту, форму пред'явлення, міру допомоги.

Зокрема, було з'ясовано, що на етапі переходу до здійснення внутрішньо-мовленнєвих дій, у 32,5% школярів ЕГ виникали труднощі при промовлянні дій «про себе». Однак, за умови систематичного розвитку вмінь попередньо аналізувати компоненти умови завдання, аргументувати альтернативний варіант розв'язування на основі узагальненого способу, перевіряти впроваджені дії та їх наслідки, вдалося сформулювати у 67,5% учнів ЕГ рефлексивне мислення за поточною діяльністю (орієнтуватися в умові, визначати ймовірні дії і «відкидати» всі неадекватні варіанти вирішення, співвідносити отриманий результат з поставленим запитанням, намічати шляхи корекції).

В кінці проведення формуючого експерименту було визначено коефіцієнт рефлексії у школярів контрольної і експериментальної груп. Інтерпретуючи отримані показники можна свідчити про вищий рівень рефлексії у школярів ЕГ (15% учнів – високий, 40 % – достатній), що свідчить про сформованість ретроспективної рефлексії (вміння коректувати модель актуальної діяльності) та позитивну динаміку проспективної рефлексії (вміння мисленнєво планувати та перевіряти діяльність, яка передбачає зміну узагальненого способу дій). У школярів, які мали середній і низький рівень рефлексії (35% і 10% – учнів ЕГ та 55% і 30% – учнів КГ) спостерігається виконання завдання без попередньої програми дій, без співставлення та оцінки отриманих результатів і мети. Ці діти демонструють

низьку стійкість навчальних мотивів, низький рівень самоконтролю і самооцінки, труднощі в процесі рефлексивного мислення, що свідчить про необхідність продовження корекційно-розвивального впливу.

При проведенні контрольних зрізів констатовалося зменшення кількості помилок при мисленнєвій перевірці письмових дій, висхідного плану, самооцінці роботи. Ефективною, для розвитку поточної рефлексії, виявилася робота в парі. Під час такої роботи учні відповідальніше відносилися до планування та реалізації власного розв'язування, його самооцінки: намагалися довести правильність отриманих результатів, залучаючи в процес оцінювання знання відповідних правил, обґрунтовували вибір способу дії з опорою на узагальнений, аналізували запитання і результат, пояснюючи при цьому відповідність/невідповідність до поставлених вимог. Адекватні відповіді на поставлені запитання свідчили про усвідомлення суті як запитання, так і об'єкту запитання. Так, на запитання типу «На твою думку, ти зміг/змогла досягнути мети завдання?», учні демонстрували розвиток здатності до рефлексивного мислення, наприклад, «так, тому що аналізуючи умову завдання і результат, я можу стверджувати, що результат цілком задовольняє її», «так, результат співвідноситься із запитанням і дає на нього відповідь», «ні, я маю неправильну відповідь, тому що коли я ще раз прочитала умову задачі, то побочила помилку у способі дії. Слова-орієнтири «на більше» я зплутала із – «на скільки більше», про що йшла мова у попередній задачі, тому я й виконана дію віднімання. Після того як я перевірила готове розв'язування, я бачу, що допустилася помилки і зараз її виправлю».

Інтерпретуючи отримані результати можна свідчити, що застосування методики розвитку рефлексії від поточної до перспективної (побудова і аналіз моделі майбутньої діяльності) виявилось ефективним у відношенні до школярів, які мали середній і достатній коефіцієнт рефлексії. Втім, деяким і цим дітям необхідна була дозована допомога у вигляді допоміжних запитань. Для дітей з низьким коефіцієнтом рефлексії запропоновані завдання були

складними і вони потребували значної допомоги у вигляді розбору умови завдання, складання уявного плану, визначення критеріїв перевірки тощо. Отже, отримані результати формуючої методики, підтверджують значно вищий рівень рефлексії школярів експериментальної групи порівняно з учнями контрольної, які не піддавалися корекційному впливу.

Тлумачення отриманих даних дозволяє свідчити, що по завершенню формуючого експерименту школярі експериментальної групи виявляють здебільшого позитивну динаміку розвитку всіх компонентів саморегуляції, в тому числі рефлексії, порівняно з учнями контрольної групи, що дає підстави свідчити про ефективність психокорекційної методики.

У цьому зв'язку перспективними напрямками подальших досліджень є вивчення рефлексивних механізмів саморегуляції як умови цілеспрямованого, усвідомленого прийняття рішення до дії у дітей з особливими потребами.

Список використаних джерел

1. Варій М. Й. Загальна психологія. / М. Й. Варій. – Київ, 2007.– 968 с.
2. Лында А.С. Дидактические основы формирования самоконтроля в процессе самостоятельной учебной работы учащихся / А. С. Лында. – Москва, 1979. – 148 с.
3. Максименко С. Д. Психологічні механізми зародження, становлення та реалізації особистості / С. Д. Максименко. – К. : Європейський університет, 2010 – 152 с.
4. Маркова А.К. Сравнительная характеристика контроля и взаимоконтроля в учебной деятельности: экспериментальные исследования по проблемам усовершенствования учебно-воспитательного процесса в начальных классах и подготовки детей к школе / А. К. Маркова. – Тбилиси, 1974. – 117 с.
5. Jie He, Kathryn Amey Degnan, Jennifer Martin McDermott, Heather A. Henderson. (2010). Anger and Approach Motivation in Infancy: Relations to Early

Childhood Inhibitory Control and Behavior Problems. International Society on Infant Studies (ISIS), pp. 246-269.

6. Ryan R. M., Lynch M. F., Vansteenkiste M., & Deci, E. L. Motivation and autonomy in counseling, psychotherapy and behavior change: A look at theory and practice. In: *Counseling Psychologist*, B39 (2011), pp. 193-260.

References transliterated

1. Varij M. J. Zagal'na psihologija. / M. J. Varij. – Kyi'v, 2007.– 968 c.

2. Lynda A.S. Didakticheskie osnovy formirovanija samokontrolja v processe samostojatel'noj uchebnoj raboty uchashhihsja / A. S. Lynda. – Moskva, 1979. – 148 s.

3. Maksymenko S. D., Psihologichni mehanizmy zarodzhennja, stanovlennja ta realizacii' osobystosti, Kyi'v, Jevropejs'kyj universytet, (2010), stor. 152.

4. Markova A.K. Sravnitel'naja harakteristika kontrolja i vzaimokontrolja v uchebnoj dejatel'nosti: jeksperimental'nye issledovanija po problemam usovershenstvovanija uchebno-vospitatel'nogo processa v nachal'nyh klassah i podgotovki detej k shkole / A. K. Markova. – Tbilisi, 1974. – 117 s.

5. Jie He, Kathryn Amey Degnan, Jennifer Martin McDermott, Heather A. Henderson. (2010). Anger and Approach Motivation in Infancy: Relations to Early Childhood Inhibitory Control and Behavior Problems. International Society on Infant Studies (ISIS), pp. 246-269.

6. Ryan R. M., Lynch M. F., Vansteenkiste M., & Deci, E. L. Motivation and autonomy in counseling, psychotherapy and behavior change: A look at theory and practice. In: *Counseling Psychologist*, B39 (2011), pp. 193-260.

Отримано: 09.12.2016

Відрецензовано: 20.12.2016

Опубліковано: 29.12.2016