

ПРОБЛЕМА САМОРЕГУЛЯЦІЇ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

В умовах реформування і осучаснення освіти, яке відбувається в Україні, важливою задачею сучасної школи є підвищення ефективності навчальної діяльності молодших школярів, формування їх пізнавальної активності і самостійності, розвитку особистості школяра, який передбачає здібність дитини до самовдосконалення, самоосвіти, саморегулювання. В цьому аспекті актуальною є проблема, яка орієнтована на розвиток особистості дитини зі зниженим рівнем інтелектуального розвитку й пов'язана з формуванням в навчально-пізнавальній діяльності, недорозвиток якої зумовлює ряд різноманітних труднощів, які виникають у процесі становлення дитини як активного суб'єкта в різних видах діяльності і поведінки.

Психологічні механізми саморегуляції діяльності, її структура, формування в онтогенезі, взаємозв'язок саморегуляції з продуктивністю психічних процесів і ефективністю діяльності, її місце в структурі самосвідомості досліджені вітчизняними і зарубіжними психологами (А.В.Брушлінський, П.Я.Гальперін, Д.Б.Ельконін, О.О.Конопкін, О.К.Осницький, У.В.Ульєнкова, Т.І.Шульга, Bandura, J.H.Blok, E.Forman, С.Корр та ін.); структурно-функціональна модель мозку як субстрат психічної діяльності (Л.С.Виготський, О.Р.Лурія); психологічні механізми саморегуляції (О.О.Конопкін, О.Ю.Осадько, О.К.Осницький, С.В.Чорнобровкіна та ін.).

Дослідники зазначають, що фізіологічною основою психічних функцій виступають функціональні системи, які включають аферентні і еферентні ланки, які можуть бути досить динамічними і взаємозамінюючими. Кожна ланка цієї системи пов'язана з певною мозковою структурою, при цьому у різних функціональних систем існують загальні ланки, які можуть брати участь в реалізації декількох психічних функцій.

У віковій і педагогічній психології особливе місце займають дослідження, які присвячені вивченню саморегуляції в навчальній діяльності у дітей, розв'язанню питання про роль спеціально організованого навчання в її формуванні (В.В.Давидов, А.К.Маркова, Д.Б.Ельконін та ін.); психологічний аспект розвитку самоконтролю і самооцінки з'ясований в дослідженнях Л.І.Божович, Л.А.Венгер, П.Я.Гальперіна, В.В.Давидова, А.К.Маркової, Г.С.Нікіфорова, Л.М.Фрідмана та ін.; проблема розвитку довільного контролю в навчальній діяльності (В.В.Давидов, Л.В.Занков, С.Г.Манвелов, Н.В.Рєпкіна, А.І.Рижик, П.М.Ерднієв та ін.); формування і розвиток у школярів вмінь самостійно виконувати навчальну діяльність, оцінювати її – вивчали Ю.М.Кулюткін, А.К.Маркова, Б.А.Русаков, А.Е.Соловйова, Н.Ф.Тализіна, П.І.Третьяков та ін.; дослідження проблеми формування саморегуляції в різних видах діяльності у дітей з нормальним психічним розвитком і дітей з порушеннями психофізичного розвитку дошкільного віку (Е.Б.Аксьонова, В.В.Кісова, У.В.Ульєнкова) і шкільного (Т.В.Кириченко, Т.Н.Князева, Н.Л.Росіна та ін.).

Автори вважають, що навчальна діяльність детермінує виникнення основних психологічних новоутворень дитини молодшого шкільного віку, визначає його загальний психічний розвиток на цьому віковому етапі, сприяє формуванню особистості в цілому. Формування цих новоутворень і, власне саморегуляції, тісно взаємозв'язані з навчальною діяльністю: учні опановують знання, способи дій, вчаться проникати в сутність явищ, розвивається мислення і мова, виникає необхідність долати труднощі в процесі інтелектуальної діяльності.

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

У сучасній галузі спеціальної психології і корекційної педагогіки гостро стоїть проблема саморегуляції діяльності у дітей з обмеженими можливостями. Досліджувалося питання саморегуляції в контексті психічних

функцій і процесів (Т.В.Єгорова, В.І.Лубовський, О.В.Лурія, Н.О.Менчинська, Л.І.Переслені, Т.В.Сак, П.Б.Шошин та ін.); саморегуляції в контексті вивчення особливостей мислення і пізнавальної активності дітей з розумовою відсталістю (В.В.Лубовський, Г.М.Дульнєв, В.Г.Петрова, І.М.Соловійов та ін.); саморегуляції і окремих психічних процесів (Н.П.Вайзман, Л.Ф.Гаврилов, К.М.Гуревич, І.В.Дубровіна та ін.); приділялася увага окремій ланці саморегуляції – самоконтролю (О.Б.Аксьонова, С.О.Домішкевич, Л.В.Кузнецова, А.І.Липкіна, Ю.Б.Максименко, Л.І.Прохоренко, Т.В.Пускаєва, У.В.Ульєнкова та ін.). Дослідники свідчать, що серед численних причин, які гальмують розвиток будь-якої діяльності у дітей з недорозвиненням інтелекту, насамперед, слід підкреслити недорозвинення інтеграційної діяльності кори головного мозку, низький рівень мисленнєвої діяльності, недоліки емоційно-вольової сфери, мовленнєвий недорозвиток, порушення регуляції діяльності.

В роботах, присвячених вивченню пізнавальної діяльності у дітей із ЗПР, саморегуляція розглядалася в контексті вивчення психічних функцій і процесів (Н.А.Білопольська, С.О.Домішкевич, О.І.Красило, Л.В.Кузнецова, І.Ю.Кулагіна, А.І.Липкіна, Т.В.Пускаєва, Е.С.Слепович та ін.); у окремому її прояві – як функція самоконтролю (О.Б.Аксьонова, Ю.Б.Максименко, Л.А.Метієва, Л.І.Прохоренко, У.В.Ульєнкова та ін.). Дослідники відмічають інфантильні риси особистості дітей із ЗПР, які проявляються в переважанні ігрових інтересів над навчальними, недостатньому цілепокладанні, підвищеній навіюваності і уникненні від відповідальності, неадекватній самооцінці, невмінні виконувати діяльність відповідно до вимог.

Таким чином, формування саморегуляції в навчальній діяльності дітей зі зниженим інтелектом, у тому числі і у дітей із ЗПР, є однією з актуальних проблем спеціальної педагогіки і психології. Актуальність проблеми обумовлена найважливішою роллю процесів саморегуляції в провідних видах діяльності, в формуванні особистості школяра і виховання у нього активної життєвої позиції, можливості повноцінної навчальної діяльності і соціальної адаптації.

Дослідження, спрямовані на вивчення в учнів пізнавальної активності і самостійності в навчальному процесі, підтверджують актуальність проблеми вивчення психолого-педагогічних умов формування саморегуляції у молодших школярів (у тому числі і у дітей із ЗПР), пошуку нових педагогічних технологій в цьому напрямі (О.Б.Аксьонова, В.В.Кісова, О.Ю.Осадько, Н.Л.Росіна, У.В.Ульєнкова, В.С.Юркевич та ін.). Автори стверджують, що оволодіння вміннями контролювати і регулювати власну діяльність на кожному етапі є найважливішим засобом корекції недоліків в інтелектуальному розвитку дітей, що сприяє становленню цілеспрямованої, усвідомленої діяльності дитини.

Як відомо, саморегуляція виникає на ґрунті певних потреб і відповідних їм мотивів. Недостатня сформованість саморегуляції, дій самоконтролю, насамперед, супроводжуються недорозвитком, затримкою формування мотиваційної сфери дітей із ЗПР [1; 2]. Дослідники зазначають, що у молодшому шкільному віці у дітей із ЗПР відбувається процес демотивації навчальної діяльності, що стримує розвиток навчальної мотивації, визиває негативне відношення до навчання, школи, вчителя. Це обумовлюється тим, що для значної частини школярів із ЗПР рівень вимог, який пред'являє школа, виявляється недосяжним як внаслідок індивідуальних особливостей розвитку, так і через несформованість навчальної мотивації. Дослідники свідчать, що виконуючи завдання, діти цієї категорії, зазвичай керуються близькими мотивами, спрямованими на здійснення окремих операцій і дій, а не метою завдання в цілому, що не сприяє досягненню поставлених цілей [5].

Інші дослідники, вивчаючи проблему саморегуляції діяльності, виокремлюють поняття самоконтролю як необхідної ланки навчальної діяльності, від рівня сформованості якого залежить рівень сформованості саморегуляції (Т.А.Власова, С.О.Домішкевич, Г.Й.Жарєнкова, Т.В.Єгорова, З.І.Калмикова, Н.Ф.Кузьміна-Сиром'ятнікова, Ю.Б.Максименко, А.К.Маркова, Н.О.Менчинська, Л.А.Метієва, І.М.Соловйов, У.В.Ульєнкова).

Так, в дослідженнях І.М.Соловйова, Н.Ф.Кузьміної-Сиром'ятнікової, Б.І.Пінського, М.Н.Перової, зазначено, що більшість дітей не усвідомлюють необхідність орієнтуючого етапу діяльності, орієнтування в завданні може бути неповним, спотвореним або зовсім відсутнім, під час складання плану розв'язування задачі і визначенні способу її виконання, молодші школярі із ЗПР недостатньо враховують дані умови і запитання задачі, визначають несуттєві ознаки, керуються не умовою задачі в цілому, а окремими її частинами, іноді, навіть, окремими фразами, словами. В ході діяльності способи дій учня не змінюються, навіть у тих випадках, коли вони виявляються помилковими, що не приводить до потрібного результату. Крім того, діти схильні переносити в незмінному вигляді елементи набутого досвіду на розв'язання нового, не аналогічного завдання.

Ю.Б.Максименко підкреслює, що несформованість самоконтролю у дітей із ЗПР виразно виявляється під час виконання таких завдань, які вимагають певних цілеспрямованих дій протягом достатньо тривалого часу: неповноцінне попереднє орієнтування в завданні, невміння аналізувати інструкцію, мисленнєво визначати послідовність дій, визначати необхідний спосіб для досягнення результату, невміння мобілізувати набуті знання.

Як зазначають С.О.Домішкевич, Н.О.Менчинська, у дітей із ЗПР спостерігається знижена довільність в різних видах психічної діяльності: сприйманні, запам'ятовуванні, мисленні. Відсутність у дітей цієї категорії регулятивних дій проявляється в систематичній підміні ними важких завдань легшими, спробі уникнути труднощів. Недорозвиток компонентів саморегуляції характеризується невмінням виконувати навчальну діяльність відповідно до поставленої мети, відсутністю навичок мисленнєвого планування власних дій і їх результатів, невідповідністю їх виконання з планом, несформованістю операційного і кінцевого самоконтролю. Невміння цілеспрямовано відтворювати мнемічну діяльність, іноді носить грубий характер і призводить до «зісковзування» із завдання, яскраво виражений

недорозвиток емоційно-вольової сфери не дозволяє отримувати бажаних результатів діяльності тощо [3].

Досліджуючи проблему мисленнєвої діяльності школярів в процесі виконання завдання за зразком, О.Д.Божович, Г.Й.Жаренкова підкреслюють, що виконання завдання за зразком, розвиває вміння в учнів передбачати всі операції, які необхідні для знаходження результату і визначення умов, яким він відповідає. На думку авторів, під час виконання завдання за зразком, діти із ЗПР усвідомлюють лише конкретні зміни в матеріалі, тобто кінцевий результат кожної проби, який звіряється зі зразком. Ознаки, які виділяються учнями в зразку, об'єктивно стають основою для виконання окремих дій, але, ні операції, які привели до змін, ні умови, яким ці операції відповідають, не усвідомлюються.

В своїх дослідженнях, Л.А.Метієва, У.В.Ульєнкова відзначають, що при необхідності самостійного знаходження нового способу дії і перебудови засвоєного, діти із ЗПР не усвідомлюють неадекватності своїх дій, і, по суті, не будують новий спосіб виконання. В ситуаціях утруднення активізуються захисні форми поведінки: відмова від ситуації під різноманітними приводами, відмова від продовження розв'язання завдання, зниження точності виконання завдання при його ускладненні, що багато в чому обумовлено своєрідністю розумової працездатності дітей, темпом виконання, кількістю допущених помилок, невмінням перевіряти етапи роботи і кінцевий результат. Автори свідчать, що несформованість саморегуляції навчальної діяльності у дітей із ЗПР характеризується зниженням усвідомлення мисленнєвих дій, відсутністю цілеспрямованості виконання, не сформованості дій самоконтролю і саморегуляції.

В інших працях, головна роль у формуванні саморегуляції відводиться самооцінці (Н.В.Бабкіна, Г.В.Бельтюкова, Н.А.Білопольська, Г.А.Вайзер, В.О.Горбачова, Н.А.Жулідова, Ю.Б.Максименко, Г.В.Рєпкіна та ін.). Як засвідчують дослідники, на етапі оцінювання, в результаті несформованості дій співставлення досягнутого результату с прийнятими правилами, діти із

ЗПР неадекватно оцінюють власне виконання завдання (спостерігається переважно позитивне оцінювання результатів), відзначаються труднощі мовленнєвого обґрунтування в процесі і в кінці виконання завдання.

Як зазначають Н.А.Жулідова, Ю.Б.Максименко, завищення власних можливостей, менша критичність, порівняно з дітьми з нормальним психічним розвитком, характерні для молодших школярів із ЗПР. Недорозвиток аналітичної функції мислення, яке притаманне дітям із ЗПР, впливає на формування самооцінки, знижує її регулюючу функцію. Через це, діти відображають власну самооцінку, не аналізуючи виконане завдання, зважаючи лише на повсякденний досвід отримання оцінок на уроках [5].

В дослідженнях Н.В.Бабкіної, Н.А.Білопольської, Г.А.Вайзер підкреслюється, що крім завищеної самооцінки, молодшим школярам із ЗПР притаманна і неадекватна занижена самооцінка. Діти із заниженою самооцінкою, відмовляються від перевірки запропонованого завдання, визначення і виправлення помилок, вони лише переглядають власну роботу, нічого в ній не змінюючи, або ж відмовляються перевіряти, мотивуючи тим, що нічого не можуть побачити [1].

Аналізуючи вищезазначені дослідження, можна стверджувати, що у дітей із ЗПР спостерігається несформованість саморегуляції навчальної діяльності, а саме: 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.

Таким чином, аналізуючи психолого-педагогічні дослідження з проблеми саморегуляції, можна стверджувати, що основними причинами несформованості саморегуляції у молодших школярів із ЗПР є:

- неусвідомлення дитиною необхідності саморегуляції під час діяльності (необхідність самостійно контролювати виконання і правильність отриманого результату);

- несформованість мотивації та пізнавальної активності в процесі діяльності;

- не сформованість самоконтролю: невміння визначати потрібний спосіб виконання, визначати помилки і їх виправляти; перевіряти кінцевий результат у відповідності зі зразком і уявним образом результату;

- невміння використовувати прийоми самоконтролю на кожному етапі діяльності: програмувати, контролювати, регулювати власну діяльність і оцінювати отримані результати.

Такі висновки спонукають до визначення шляхів корекційної роботи, спрямованих на формування компонентів саморегуляції в процесі навчальної діяльності у молодших школярів із ЗПР, що передбачатиме розвиток наступних вмінь:

- ставити цілі і визначати найбільш актуальні з них;
- утримувати цілі тривалий час; пов'язувати їх з організацією власних зусиль;

- аналізувати умови і визначати найбільш значимі для досягнення поставленої мети;

- визначати способи дій і організувати їх послідовну реалізацію;
- оцінювати проміжні і кінцеві результати діяльності, визначаючи для цього найбільш оптимальні критерії оцінки;

- виправляти допущені помилки;

- робити корекцію роботи в цілому.

У статті висвітлюються особливості саморегуляції навчальної діяльності у дітей із затримкою психічного розвитку, визначаються шляхи корекційної роботи з формування процесу саморегуляції.

Ключові слова: саморегуляція, мотивація, самоконтроль, навчальна діяльність, психічні процеси, мовленнєве опосередкування.

В статье освещаются особенности саморегуляции учебной деятельности у детей с задержкой психического развития, определяются пути коррекционной работы по формированию процесса саморегуляции.

Ключевые слова: саморегуляция, мотивация, самоконтроль, учебная деятельность, психические процессы, речевое опосредствование.

In the article the features of self-regulation of educational activity are illuminated for children time-lagged psychical development, the ways of correction work are determined on forming of process of self-regulation.

Keywords: self-regulation, motivation, self-control, educational activity, psychical processes, verbal mediation.

Список використаних джерел

1. Бабкина Н.В. Психолого-педагогические условия формирования саморегуляции познавательной деятельности у младших школьников с задержкой психического развития: – дис. ... кандидата психол. наук : 19.00.08 / Бабкина Н.В. – М., 2000. – 170с.

2. Бедер Я. Психологическая коррекция недостатков саморегуляции у детей с задержками развития / Я.Бедер // Вопросы психологии. – 1983. – № 4. – С. 70–71.

3. Домишкевич С.А. Продуктивные и динамические особенности умственной деятельности детей с ЗПР/ С.А.Домишкевич // Дефектология. – 1977. – № 2. – С. 12–19.

5. Жулидова Н.А. Некоторые особенности прогностической самооценки и умения притязаний младших школьников с ЗПР / Н.А.Жулидова // Дефектология. – 1981. – № 4. – С. 17–24.

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

Довідка про автора

Прохоренко Леся Іванівна.

Інститут спеціальної педагогіки НАПН України, м. Київ, вул.
Берлінського 9, старший науковий співробітник, кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник.

Роб. тел. 044 440 42 92; моб. 097 286 77 75.