УДК 376.1-056.34:376.016:51:371.26

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВОЛЬОВОГО АКТУ ЯК ОДНОГО З МЕХАНІЗМІВ САМОРЕГУЛЯЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ЗПР

Л.І.ПРОХОРЕНКО, старший науковий співробітник лабораторії інтенсивної педагогічної корекції Інституту спеціальної педагогіки НАПН України, кандидат педагогічних наук.

Анотація

У статті висвітлюються психологічні особливості вольового акту саморегуляції у молодших школярів із затримкою психічного розвитку в процесі навчальної діяльності: виникнення мотивів діяльності, боротьба мотивів, рішення про дію, виконання прийнятого рішення.

Ключові слова: саморегуляція, вольовий акт, навчальний мотив, боротьба мотивів, планування рішення, операційний процес.

Аннотация

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВОЛЕВОГО АКТА КАК ОДНОГО ИЗ МЕХАНИЗМОВ САМОРЕГУЛЯЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗПР.

В статье освещаются психологические особенности волевого акта саморегуляции у младших школьников с задержкой психического развития в процессе учебной деятельности: возникновение мотивов деятельности, борьба мотивов, решение о действии, выполнение принятого решения.

Ключевые слова: саморегуляция, волевой акт, учебный мотив, борьба мотивов, планирование решения, операционный процесс.

Summary

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF VOLITIONAL ACT AS ONE OF MECHANISMS OF SELF-REGULATION OF EDUCATIONAL ACTIVITY OF

JUNIOR SCHOOLCHILDREN FROM TIME-LAGGED PSYCHICAL DEVELOPMENT.

In the article the psychological features of volitional act of self-regulation are illuminated for junior schoolchildren time-lagged psychical development in the process of educational activity: origin of reasons of activity, fight of reasons, decision about an action, implementation made decision.

Keywords: self-regulation, volitional act, educational reason, fight of reasons, planning of decision, operating process.

Виходячи з концепції модернізації освіти, реформування сучасних освітніх догм спрямоване на розвиток самостійності учнів в навчальній діяльності, їх здатності до самоконтролю та саморегуляції в навчанні. Оновлення навчального процесу передбачає формування навчальної діяльності як особистісної потреби учня, визначеної внутрішніми мотивами, становлення учня як суб'єкта навчальної діяльності, що неможливо без формування саморегуляції, яка передбачає оволодіння вольовими діями, діями самоконтролю та самооцінки.

Теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури дозволив виявити різноманітні підходи до дослідження саморегуляції в силу інтеграційного характеру і різноаспектності цього поняття: в нейропсихологічному аспекті дослідники вивчали саморегуляцію в якості блоків (підсистем) регуляції: ціннісно-змістовий, активності і рефлексії (Л.М.Аболін, П.К.Анохін, Л.С.Виготський, Н.О.Бернштейн, Б.В.Зейгарник, К.С.Лебедєва, Д.О.Леонтьєв, О.Р.Лурія, К.І.Платонов та ін.); в полі психології з'ясовувались психологічні механізми саморегуляції діяльності, її структура, формування в онтогенезі, взаємозв'язок саморегуляції з продуктивністю психічних процесів і ефективністю діяльності (Д.Б.Ельконін, О.В.Запорожець, О.О.Конопкін, Ю.О.Мислав ський, О.Ю.Осадько, О.К.Осницький, У.В.Ульєнкова, С.В.Чорнобровкіна, Т.І.Шульга та ін.).

Особливе місце посідають дослідження присвячені вивченню саморегуляції у зв'язку зі становленням навчальної 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.); проблема розвитку довільного контролю в навчальній діяльності (В.В.Давидов, Л.В.Занков, С.Г.Манвелов, Н.В.Рєпкіна, В.І.Рижик, П.М.Ерднієв та ін.); формування і розвиток у школярів вмінь самостійно виконувати навчальну діяльність, оцінювати її – Ю.М.Кулюткін, А.К.Маркова, Б.А.Русаков, А.Є.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, С.Г.Якобсон) і шкільного (Т.В.Кириченко, Т.Н.Князєва, Н.Л.Росіна та ін.). Автори стверджують, що динамічні та змістовні характеристики регуляторної системи особистості істотно залежать від загального рівня розвитку психічних процесів, інтелектуального розвитку, вольового, мотивації тощо. Формування основних психологічних новоутворень дитини молодшого шкільного віку і, власне саморегуляції, тісно взаємопов'язані з навчальною діяльністю: учні оволодівають знаннями, способами дій, навчаються проникати в сутність навчальних задач, розвивається мислення і мовлення, виникає необхідність переборювати труднощі в процесі інтелектуальної діяльності [2, 5].

В численних психолого-педагогічних дослідженнях процес саморегуляції розглядається через призму емоційно-вольової та мотиваційної сфер (Н.Ах, М.Я.Басов, І.Д.Бех, Л.І.Божович, Л.С.Виготський, В.Є.Дружинін, В.К.Калін, В.К.Котирло, Ю.Куль, Л.Ланге, В.І.Селіванов та ін.). Дослідники стверджують, що однією із ланок саморегуляції є вольова регуляція, яка пов'язана з додатковими зусиллями, прийняттям рішень, наявністю продуманого плану та його реалізацією. На думку науковців, вольовий акт в процесі саморегуляції дозволяє утримати увагу на тій інформації, яка відповідає актуально діючому спонуканню, контролювати ті дії, які перешкоджають здійсненню необхідної дії. Водночас, вольовий акт в процесі саморегуляції діяльності сприяє стимуляції та відновленню мотиваційного процесу: актуалізація уявлень про очікуваний результат та інші позитивні стимули діяльності, що дозволяє поступово підвищити первинну привабливість мети; усунення усіх спокус, що заважають досягненню мети; вміння не занадто довго

концентруватися на невдачі, а також відмовлятися від недосяжних цілей тощо. Тобто, вольовий акт забезпечує управління дією крок за кроком в процесі її розгортання [1, 2, 4].

Регуляційний підхід до розуміння волі як мобілізуючого механізму під час виникнення труднощів – знайшов місце в дослідженнях В.К.Каліна, В.І.Селіванова. Автори розглядають волове зусилля як особливий механізм чи засіб, за допомогою якого відбувається цілеспрямоване подолання труднощів в процесі діяльності. На думку вчених, характерною рисою вольового зусилля є усвідомлене додаткове спонукання до дії. Водночас, В.К.Калін взаємопов'язує волове зусилля із особливою внутрішньою активністю людини. Автор вважає, що для виконання простої діяльності достатньо простих вольових зусиль, однак, під час складної – вольові зусилля набувають виду розгорнутої внутрішньої дії, яка мобілізує ресурси і психічні процеси у відповідністю із умовами розв'язання поставленого завдання.

Таким чином, аналізуючи наукові дослідження проблеми вольового акту в полі саморегуляції діяльності можна стверджувати, що такі ланки саморегуляції як складання програми дій на основі аналізу конкретних умов, вибір відповідних способів дій та послідовність їх виконання – це не лише розумовий, але і вольовий процес. Передбачення проміжних та кінцевих результатів діяльності залежить від вольової активності, яка спрямована на пошук найоптимальнішого шляху досягнення мети. Водночас, вольова дія передбачає розгляд перешкод, з якими зіткнулася особистість і які зуміла подолати в процесі досягнення мети. Труднощі, які виникають в процесі діяльності і їх подолання є обов'язковими ознаками вольового акту саморегуляції. Вольове зусилля проявляється як реакція на перешкоду. Безпосереднім поштовхом для вольового зусилля є усвідомлення перешкоди – розуміння ситуації, усвідомлення мети і засобів її досягнення. Вольова дія закінчується оцінкою досягнутого результату, яка встановлює співвідношення запланованого, передбачуваного і кінцевого результату.

У вітчизняній спеціальній психології і корекційній педагогіці гостро постає проблема саморегуляції навчальної і поза навчальної діяльності дітей з порушеним інтелектом (Л.С.Виготський, О.А.Дмітрієв, Г.М.Дульнєв, Л.В.Занков,

В.В.Лебединський, В.І.Лубовський, Л.С.Мирський, М.С.Певзнер, Б.І.Пінський, Г.Є.Сухарєва та ін.); саморегуляція в полі особливостей психокогнітивних процесів – Л.В.Занков, І.М.Соловйов, Б.І.Пінський, Г.І.Ліпкіна, Г.М.Дульнєв та ін.; формування окремих компонентів саморегуляції у дітей зі зниженим інтелектом: ціннісно-змістовий компонент, рефлексія (Л.І.Божович, Л.Г.Бортнікова, З.І.Карпенко, О.Ю.Осадько, Н.Л.Росіна, Т.І.Шульга); формування самоконтролю та самооцінки в структурі саморегуляції в різних видах діяльності у дітей з нормальним психічним розвитком і з порушеннями психофізичного розвитку (Н.О.Жулідова, Ю.Б.Максименко, Н.Л.Росіна У.В.Ульєнкова, Ж.И.Шиф, Л.П.Ярова та ін.). Дослідники, суттєвою особливістю у навчально-пізнавальній діяльності дітей з порушеним інтелектом вважають несформованість самоконтролю і саморегуляції. Вчені стверджують, 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 працях, присвячених вивченню пізнавальної діяльності у дітей із ЗПР, саморегуляція розглядалася в контексті вивчення різних психічних функцій і процесів (Т.В.Єгорова, І.О.Коробєйніков, В.І.Лубовський, Н.Г.Лутонян, Н.О.Менчинська, Л.І.Переслені, Н.Г.Піддубна, В.Л.Подобєд, П.Б.Шошин та ін.); в окремому її прояві як функція самоконтролю (О.Б.Аксьонова, Ю.Б.Максименко, Л.І.Прохоренко, У.В.Ульєнкова та ін.); як засіб корекції недоліків в інтелектуальному розвитку дітей із ЗПР (Н.Л.Білопольська, С.О.Домішкевич, О.І.Красило, Л.В.Кузнєцова, І.Ю.Кулагіна, Г.І.Ліпкіна, Н.М.Пилаєва, Т.В.Пускаева, У.В.Ульєнкова та ін.). Дослідники свідчать, що прояви саморегуляції в будь-яких видах діяльності у дітей із затримкою психічного розвитку мають низку специфічних особливостей, це: відхилення в проявах вольової регуляції, які виражаються в маніпулятивних, хаотичних діях в процесі виконання діяльності; невміння критично оцінювати ситуацію, невміння планувати виконання діяльності, коректувати допущені помилки; неадекватна самооцінка тощо. Водночас, науковці

наголошують, що оволодіння вміннями контролювати і регулювати власну діяльність на кожному етапі є найважливішим засобом корекції недоліків в інтелектуальному розвитку дітей із ЗПР та сприяє тому, що діяльність дитини стає більше усвідомленою, цілеспрямованою, самостійною [3, 4, 5, 6].

В дослідженнях вольової сфери поведінки і діяльності розумово відсталих дітей і дітей із затримкою психічного розвитку були виявлені специфічні особливості, які відбиті в працях Л.С.Виготського, Н.Л.Коломинського, І.П.Лаужікаса, С.Я.Рубінштейна, М.Г.Царцидзе та ін.. Автори стверджують, що ці порушення виражаються, по-перше, в підміні далеких мотивів близькими, в бідності і слабкості потреб, інактивності до змісту запропонованого завдання, неусвідомленні його умови, нездатності до вольових зусиль при виникненні труднощів в ході виконання дій, появі вольових затримок, імпульсивних реакцій тощо, по-друге – пояснюються інертністю нервових процесів, ослабленістю замикаючої функції кори головного мозку, недорозвитком різних психічних процесів. Діти молодшого віку не уміють контролювати свої бажання і вчинки, підпорядковувати свою діяльність висунутим вимогам.

Схожі порушення вольової сфери у дітей із затримкою психічного розвитку в процесі навчальної діяльності визначили й інші дослідники – Н.О.Жулідова, Л.В.Кузнєцова, В.В.Лебединський, В.І.Лубовський. Автори, до характерних особливостей вольової сфери дітей із ЗПР в процесі навчальної діяльності відносять невміння гальмувати свої емоції і бажання, несформованість вольових зусиль, невміння самостійно усвідомлювати мету діяльності, визначати та ставити проміжні цілі.

В дослідженнях Н.М.Компанець, Л.В.Кузнєцова, В.В.Лебединського, І.Ф.Марковської, М.С.Певзнер та інших зазначено, що характерними для молодших школярів із ЗПР під час виконання навчальних завдань є специфічні особливості вольової сфери, які полягають у наступному: вольовий імпульс актуальної потреби ніколи не викликає дії, у випадку необхідності здійснення вольових зусиль, ці зусилля ніколи не докладаються для досягнення поставленої

мети, найчастіше відбувається відмова від подальших дій. Тобто, вольова сфера дітей із ЗПР не мотивована, не осмислена, несформована [4, 5].

Інші автори відзначають характерні для цих дітей слабкість вольових процесів, емоційну нестійкість, імпульсивність або млявість і апатичність (Н.О.Жулідова, Л.В.Кузнєцова, І.В.Мартиненко, С.Ф.Ніколаєв, Л.І.Переслені, М.Г.Царцидзе та ін.). Як свідчать дослідники, вольова сфера дітей із ЗПР характеризується слабкістю спонукань і ініціативи, дії відрізняються імпульсивністю, необдуманістю, визначаються ситуативними обставинами, нецілеспрямованістю, відсутністю або недорозвитком самоконтролю. Відсутня боротьба мотивів, спостерігається негативізм [6].

Таким чином, проблема саморегуляції навчальної діяльності у молодших школярів із затримкою психічного розвитку залишається актуальною в психолого-педагогічній науці. Аналізуючи наукові джерела можна стверджувати, що вольовий акт в процесі саморегуляції дозволяє особистості актуалізуватися у важкій ситуації (за наявності перешкод, боротьби мотивів тощо), здійснювати контроль, управління і саморегуляцію. У цьому контексті важливо з'ясувати особливості вольового акту в процесі саморегуляції молодших школярів із ЗПР під час виконання навчальних завдань.

Для дослідження сформованості вольового акту в процесі саморегуляції навчальної діяльності ми адаптували методику визначення рівня мобілізації волі Ш.Н.Чхартишвілі. Зміст методики полягав у настопному: дитині пропонувалося розв'язати 5 аналогічних завдань, які були розміщені на подвійному аркуші паперу. На лівій стороні аркуша – умова завдання, яке необхідно розв'язати, а на правій – хід розв'язання та відповідь цього завдання. Перед початком роботи, дітям оголошувалась інструкція, яка передбачала розв'язання завдання на лівій стороні аркуша, однак дивитися на розв'язування завдання на правій стороні аркуша було заборонено. Частина інструкції стосовно заборони інтонаційно виділялася і промовлялася декілька разів.

Зазначена методика дозволяє з'ясувати особливості структури вольового акту саморегуляції, а саме:

- виникнення мотивів діяльності;

- боротьба мотивів;

- рішення про дію;

- виконання прийнятого рішення.

Проаналізуємо результати виконання завдань.

Під час з'ясування, домінуючих мотивів, якими дитина керується під час діяльності, були отримані наступні результати: у 35,7% дітей з нормальним розвитком під час розв'язання завдань вирішальну роль відіграють навчальні мотиви, однак, 64,3% учнів під час виконання завдань керувалися мотивом уникнення невдачі. У 93,4% молодших школярів із ЗПР переважав мотив уникнення невдачі і лише 6,6% дітей виявили навчальний мотив.

Отримані дані дозволяють свідчити, що несформованість навчальної мотивації у дітей із ЗПР визначає своєрідне відношення до будь-яких інтелектуальних завдань: діти прагнуть уникати будь-яких інтелектуальних зусиль; не можуть подолати труднощі (відмова від виконання, підміна інтелектуального завдання ближчим, ігровим завданням.); виконують завдання не повністю, а його простішу частину; не зацікавлені в результаті виконання завдання тощо.

Боротьба мотивів відбиває наявність у дитини внутрішніх перешкод, суперечливих спонукань, бажань, прагнень, які стикаються і вступають у конфлікт між собою. У молодших школярів з нормальним розвитком спостерігалося бажання дотриматися інструкції, розв'язати правильно завдання, однак у частини дітей бажання подивитися на розв'язання виявилося сильнішим, що дозволяє стверджувати, що у цих дітей домінуючим є мотив уникнення невдач. Те, що значна більшість молодших школярів із ЗПР не дотрималися інструкції свідчить про неусвідомлення і неприйняття мети завдання, тому під час боротьби мотивів домінуючим мотивом став мотив уникнення невдачі, що і обумовило вибір між самостійним розв'язанням завдання чи списуванням.

Таким чином, аналізуючи отримані результати можна стверджувати, що виконуючи завдання молодші школярі із ЗПР зазвичай керуються близькими

мотивами, спрямованими на здійснення окремих операцій і дій, а не метою завданням в цілому, що не сприяє досягненню далеких цілей.

Виникнення і боротьба мотивів закінчується прийняттям рішення, що означає остаточну постановку свідомої мети. Таким чином, під час дослідження було з'ясовано, що прийняття рішення у 78,5% молодших школярів з нормальним розвитком обумовлювалося цілою програмою дій (протягом певного часу діти уважно розмірковували як діяти і лише тоді безпосередньо переходили до виконання намічених дій).

На відміну від своїх однолітків, у 26,6% учнів із ЗПР при прийнятті рішення не було виявлено певної програми дій, діти намагалися списати окремі дії чи відповідь, 73,4% школярів – взагалі переписали розв'язування повністю. Отримані дані свідчать про те, що молодші школярі із ЗПР не мають позитивного ставлення до виконання завдання, бажання його самостійно виконати, правильно розв'язати; аналізуючи завдання діти розуміють лише загальну мету діяльності, інструкція ж його виконання не усвідомлюється. У молодших школярів із ЗПР виявлено низький рівень орієнтування у вимогах завдання, несформованість вмінь визначати умову виконання завдання, часткове сприймання інструкцій або її повне ігнорування, прийняття рішення про виконання завдання не спонукається навчальними мотивами, не спричиняє внутрішню побудову програми дій тощо.

Як відомо, вольовий акт не вичерпується прийняттям рішення, завершення його можливе тільки завдяки реальним діям, які забезпечують саме досягнення мети. Тому наступним кроком у з'ясуванні сформованості вольового акту саморегуляції було виявлення вмінь виконувати прийняте рішення. Так, під час розв'язання завдань, у 57,1% молодших школярів з нормальним розвитком не відразу відбувався безпосередній перехід до виконання прийнятого рішення, лише після певних роздумів, мисленнєвого планування діти розпочали діяти, що дозволяє стверджувати, що діти керувалися не простою близькою метою, а віддаленою, для досягнення якої дитина визначила необхідні етапи.

Серед молодших школярів із ЗПР, 13,4% дітей намагалися частково розглянути розв'язування, після чого намагалися пояснити як впровадити прийняте

рішення в дію. Тобто, ці діти не можуть утриматися в руслі складного для них завдання і замінюють його простішим, тим самим мимоволі полегшуючи свою розумову діяльність. 86,6% дітей миттєво розпочали списувати завдання повністю, що свідчить про несформованість у цих дітей необхідних знань і вмінь для розв'язання завдання, невміння орієнтуватися в умові та керуватися інструкцією при обговоренні рішення, зайві вагання при його прийнятті, невміння правильно планувати і виконувати свої дії.

Таким чином, отримані дані дозволяють зробити припущення, що у молодших школярів з нормальним розвитком більше розвинена здатність до вольових зусиль, при зіткненні з труднощами діти шукають нові шляхи вирішення поставлених завдань, виявляють ініціативу, наполегливість, активність, самостійність.

Водночас, молодші школярі із ЗПР відрізняються слабким розвитком вольових зусиль, нерішучі, не впевнені у своїх можливостях, вимагають підтримки з боку товаришів, дорослих тощо. Для них характерна емоційна нестійкість, що позначається на якості виконання будь-якого завдання, недорозвиток навчальної мотивації, домінування простих близьких мотивів під час постановки рішення про розв'язання завдання та його виконання, при прогностичному прийнятті рішення про здійснення дії – не передує повноцінний психічний акт, не виробляються мисленнєві уявлення про проміжні цілі, та шляхи досягнення мети в цілому, не аналізуються можливі наслідки дій тощо. Тому, діти із ЗПР втрачаються при зіткненні з труднощами і, як правило, мають низький рівень розвитку таких вольових якостей, як самостійність, рішучість, організованість, наполегливість, які не можуть використати при подоланні труднощів.

Таким чином, аналізуючи психолого-педагогічні дослідження з проблеми саморегуляції та отримані результати дослідження, можна стверджувати, що основними причинами несформованості вольового акту саморегуляції у молодших школярів із ЗПР є: недорозвиток навчальної мотивації, зниження сили мотивів, бідність і слабкість потреб, порушення програми дій, порушення операційної

сторони діяльності, несформованість регуляції діяльності, нездатність до вольових зусиль при виникненні труднощів в процесі виконання діяльності.

Такі висновки спонукають до визначення шляхів корекційної роботи, спрямованих на формування вольового акту саморегуляції в процесі навчальної діяльності молодших школярів із ЗПР, що передбачатиме: формування вмінь систематично долати спочатку невеликі труднощі, а з часом і більш значні; усвідомлення того, що подолання труднощів і перешкод здійснюється для досягнення певних цілей; формування вищих мотивів діяльності; формування вмінь ставити далеку мету, розвиток вмінь уявляти етапи її реалізації, намічати найближчі перспективи її досягнення; розвивати вміння при прийнятті рішення визначати проміжні етапи, які дозволять визначити необхідні способи дій досягнення кінцевої мети; розвивати вміння доводити прийняте рішення до логічного завершення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бех І.Д. Від волі до особистості / Бех І.Д. – К.: Україна-Віта, 1995. – 202 с.

2. Конопкин О.А. Общая способность к саморегуляции как фактор субъектного развития // Вопросы психологи. – 2004, – №2, – С.128.

3. Лубовский В.И. Общая психологическая характеристика младших школьников с задержкой психического развития / Лубовский В.И. – Москва: Просвещение, 1981. – С. 6–10. – (Обучение детей с задержкой психического развития).

4 Марковская И.Ф. Задержка психического развития: (Клинико-нейропсихологическая диагностика) / Под ред. И.Ф. Марковской, – М.: Компенс-центр, 1993. – 198с.

5. Ульенкова У.В. Об особенностях саморегуляции в интеллектуальной деятельности шестилетних детей с задержкой психического развития / У.В.Ульенкова // Дефектология. – 1982. – № 4. – С. 46–50.

6. Царцидзе М.Г Особенности развития воли у умственно отсталых детей / М.Г.Царцидзе // Дефектология. – 1975. – № 2. – С. 30–34.

Авторська довідка

1. Прохоренко Леся Іванівна

2. Старший науковий співробітник, Інститут спеціальної педагогіки НАПН України, лабораторія інтенсивної педагогічної корекції, м. Київ, вул. Берлинського 9, тел.. 440-42-92.

3. Старший науковий співробітник, кандидат педагогічних наук.

4. м. Харків, вул. Р.Ейдемана 4-а, кВ. 37; моб. 097 286 77 75; www-olesya@mail.ru.