

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Педагогічний факультет  
Кафедра спеціальної освіти

**КОРЕКЦІЯ РІВНЯ САМОРЕГУЛЯЦІЇ У ФОРМУВАННІ  
НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ ІЗ ЗАТРИМКОЮ  
ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ**

**Кваліфікаційна робота (проект)**  
на здобуття ступеня вищої освіти «магістр»

Виконала здобувач другого (магістерського)  
рівня вищої освіти другого року навчання  
11-213 м групи  
Спеціальності 016 Спеціальна освіта  
Освітньо-професійної (наукової)  
програми Спеціальна освіта  
Савельєва Катерина Павлівна  
Керівник: д.псих.н., професорка Яковлева С.Д.  
Рецензент: д.пед.н., професорка Петухова Л.Є.

Херсон – 2020

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП.....</b>	<b>3</b>
<b>РОЗДІЛ 1. Теоретичні аспекти вивчення саморегуляції.....</b>	<b>7</b>
1.1. Сутність саморегуляції як компоненту самосвідомості у дітей із ЗПР.....	7
1.2. Характеристика сформованості саморегуляції у молодших школярів із ЗПР.....	15
1.3. Роль рефлексії в саморегуляції школярів з ЗПР.....	19
<b>РОЗДІЛ 2. Діагностична оцінка компонентів саморегуляції виявлених у навчальній діяльності у дітей із ЗПР.....</b>	<b>25</b>
2.1. Роль мотиваційного компоненту та емоційно-вольової сфери.....	25
2.2. Вплив особистісних рис на саморегуляцію.....	38
2.3. Психодіагностика компонентів саморегуляції дітей з ЗПР.....	43
<b>РОЗДІЛ 3. Корекція порушень формування саморегуляції навчальної діяльності молодших школярів із ЗПР.....</b>	<b>56</b>
3.1. Характеристика корекційно-розвиваючих завдань на формування саморегуляції навчальних дій.....	56
3.2. Зміни стану саморегуляції в результаті проведеної корекційної роботи.....	60
<b>ВИСНОВКИ.....</b>	<b>66</b>
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....</b>	<b>68</b>
<b>ДОДАТКИ.....</b>	<b>73</b>
Додаток А. Опис методик для проведення психодіагностики.....	73
Додаток Б. Вправи для розвитку концентрації уваги та навичку її переключення.....	84
Додаток В. Вправи для корекції та розвитку зорового сприйняття.....	88
Додаток Г. Вправи для розширення обсягу пам'яті.....	92
Додаток Д. Кодекс академічної доброчесності.....	94

## ВСТУП

**Актуальність теми.** Проблема порушення формування саморегуляції є однією з актуальних у психології, дефектології, педагогіки. Даному питанню присвячено вагомий кількість наукових праць, які нині постійно розширюються та доповнюються новими дослідженнями. Такі вчені як М.В. Гриньова, М.Й. Боришевський, А.З. Зак, Б.В. Зейгарник, О.О. Конопкін, А.К. Маркова, Ю.О. Миславський розкривали взаємозв'язок саморегуляції із психічними процесами, діяльністю та поведінкою; В.В. Кісова, Н.Л. Росіна, У.В. Ульяновка, Н.А. Жулідова, З.І. Калмикова, І.Ф. Марковська, Т.В. Єгорова, В.І. Лубовський, Н.О. Менчинська, Л.І. Переслені, Б.І. Пінський пов'язували саморегуляцію з рефлексією та самоконтролем, мотивацією, самооцінкою. Частина науковців приділяла увагу корекції недоліків у формуванні саморегуляції.

Вивчення можливостей корекції порушення формування саморегуляції у молодших школярів із затриманим психічним розвитком має особливу важливість, оскільки саморегуляція є провідним компонентом в успішному здійсненні навчальної діяльності. Саморегуляція формується під час виконання певних видів діяльності особистості, переважно навчальної, і виступає як один з важливих механізмів регуляції. Вона забезпечує оволодіння способами виконання навчальних операцій, які виявляються у вмінні бачити кінцеву мету діяльності, самостійно знаходити оптимальні шляхи її досягнення. Для здійснення перелічених операцій необхідне формування усіх психічних процесів (пам'яті, мислення, уваги, сприйняття та ін.), у школярів із ЗПР такі функції є первинно недорозвиненими, що утруднює успішне оволодіння, засвоєння та усвідомлення інформації. Це призводить до неуспішності у навчанні, оскільки саморегуляція потребує активізації інтелектуальної діяльності учнів.

Несформованість процесу саморегуляції, спричинює значні труднощі в засвоєнні навчальної інформації, виконанні завдань, що потребують інтелектуальних зусиль та цілеспрямованості особистості, активізації всіх психічних процесів. У школярів із ЗПР регулювання, програмування, контроль діяльності не сформовані на відповідному рівні, вони не вміють самостійно долати труднощі у навчанні. Такі компоненти мають своєрідність у формуванні, внаслідок системного недорозвинення всіх психічних функцій, відсутності мотивації, самоконтролю, саморегуляції, що негативно впливає на успішне засвоєння навчальної інформації. Тому цілком очевидно, що корекційна робота щодо порушень у формуванні саморегуляції у навчальній діяльності є необхідною.

Актуальність зазначеної проблеми зумовила вибір теми дипломної роботи «Корекція рівня саморегуляції у формуванні навчальної діяльності дітей із затримкою психічного розвитку».

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами:**

Дипломна робота виконана в рамках науково-дослідної теми кафедри спеціальної освіти «Зміст і технології навчання в системі спеціальної освіти та інклюзивному освітньому середовищі» (номер державної реєстрації №0119U101727 від 22.11.19).

**Мета дослідження:** здійснити корекцію рівня саморегуляції у формуванні навчальної діяльності молодших школярів із затримкою психічного розвитку та обґрунтувати корекційно-розвиваючі завдання на формування саморегуляції навчальних дій.

**Завдання дослідження:**

1. Розглянути сутність саморегуляції як компоненту самосвідомості у дітей із ЗПР.
2. Визначити стан сформованості саморегуляції у школярів із ЗПР.
3. Розкрити роль рефлексії у навчальній діяльності.

4. Визначити вплив особистісних рис на саморегуляцію та особливості її компонентів у молодших школярів із ЗПР.

5. Охарактеризувати психодіагностику стану сформованості вищих психічних функцій в учнів із ЗПР, що визначає успішність навчальної діяльності.

6. Провести корекційну роботу на формування саморегуляції навчальних дій.

**Об'єкт дослідження:** процес саморегуляції у молодших школярів із ЗПР.

**Предмет дослідження:** корекція рівня саморегуляції у формуванні навчальної діяльності молодших школярів із затримкою психічного розвитку.

**Методи дослідження:** у ході виконання роботи використовувались емпіричні методи, а саме: узагальнення незалежних характеристик, аналіз літератури з даної теми, узагальнення передового педагогічного досвіду за літературними джерелами, спостереження, педагогічний експеримент.

#### **Наукова новизна одержаних результатів:**

В дипломній роботі апробована корекційна робота цілеспрямованого вивчення та корекції порушень формування саморегуляції, визначено вплив корекційно-розвивальних завдань на стан сформованості компонентів саморегуляції у молодших школярів із затриманим психічним розвитком

#### **Практичне значення одержаних результатів:**

Проведена корекційна робота надає можливість оцінити стан психічних процесів школярів із ЗПР, які впливають на становлення процесу саморегуляції. Отримані результати апробованих корекційно-розвивальних завдань доцільно враховувати та використовувати для ефективної побудови навчального процесу у спеціальних навчальних закладах.

**Апробація отриманих результатів:** За результатами досліджень опубліковано статтю: «Саморегуляція у навчальній діяльності дітей із затриманим психічним розвитком» в збірнику «Магістерські студії. Альманах. Херсонський державний університет».

**Структура роботи.** Дипломна робота викладена на 67 сторінок друкованого тексту і складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел (43 назви), додатків.

## РОЗДІЛ 1

### ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ САМОРЕГУЛЯЦІЇ

#### 1.1 Сутність саморегуляції як компоненту самосвідомості у дітей із ЗПР

Саморегуляція властива всім об'єктам, які ростуть і розвиваються, вона проявляється в стабільності стану під час впливу зовнішніх факторів. Це вищий ступінь діяльності, що забезпечує функціонування природних живих і неживих систем [6].

Сутність саморегуляції у взаємозв'язку з психічними процесами, поведінкою, діяльністю вивчали як зарубіжні так і вітчизняні вчені (І. Д. Бех, О. О. Конопкін, І.М. Сеченов, І.П. Павлов, В.М. Бехтерев, Г.А. Віленська, М.В. Гриньова, В.І. Лубовський, Н.О. Бернштейн, А.К. Маркова, Ж. Піаже, С.Л. Рубінштейн, О.Ю. Осадько, В.А. Петровський, О.М. Леонт'єв). Ціла низка наукових досліджень та праць доповнили та розширили наявні знання, виявили нові шляхи та напрями у вивченні процесу саморегуляції [28].

Так, І.П. Павлов та І.М. Сеченов вивчаючи психічну регуляцію та саморегуляцію обґрунтували, що живі організми – це саморегулююча система, якій властиво зберігати сталість свого стану [9]. О.М. Леонт'єв, В.А. Петровський, К.О. Альбуханова-Славська були прихильниками суб'єктного підходу, у якому процес саморегуляції розглядався як система, яка включає спрямованість, характер, здібності підкреслюючи необхідність її вивчення [28]. С.Л. Рубінштейн надавав перевагу діяльнісному підходу, у якому саморегуляція виступає невід'ємною складовою принципу єдності свідомості із діяльністю.

А.К. Маркова зазначила, що саморегуляція - це система досягнення цілей, наявного контролю і оцінки кінцевих результатів. О.Ю. Осадько визначив, що в основі саморегуляції лежить усвідомлення

суб'єктом мети діяльності, визначення способів її досягнення, програмування дій та оцінка отриманих результатів.

У сучасній науці питання саморегуляції особистості вивчається і надалі, такі вчені як М.Й. Боришевський, О.О. Конопкін, Ю.О. Миславський, Г. С. Никифоров, О. К. Осницький, Т.М. Титаренко висвітлюють у низках праць результати власних досліджень, що надають змогу розглянути більш детально явище саморегуляції. Концепція О.О. Конопкіна розглядається, як одна з основних, у створеній структурно-функціональній моделі саморегуляції вчений представив внутрішню структуру процесів усвідомленої саморегуляції для різних форм та видів довільної діяльності особистості.

Поняття «саморегуляція» має багато тлумачень у різних галузях. В енциклопедіях саморегуляція пояснюється як доцільне функціонування живих систем різних рівнів організації та складності. У галузі біології саморегуляцію розглядають як один з універсальних способів існування живого організму, який відбувається на різних рівнях його функціонування за допомогою психічної активності та діяльності, щоб підтримати стійку рівновагу у біологічній системі та її зв'язках із навколишнім середовищем [9].

Визначення поняття «саморегуляції» знайшло своє відображення у педагогічній та психологічній літературі, оскільки саморегуляція включає здатність до активності особистості та її зв'язок з навколишнім світом. Принцип активності закладений у розумінні терміну «саморегуляція» – це системно-організований процес керування довільною активністю, яка пов'язана з домаганням поставленої мети [12]. Дослідник А. Бандура визначив, що саморегуляція, є однією з найважливіших характеристик людської особистості, які впливають на її поведінку [9].

Саморегуляція – це здатність індивіда створювати програму діяльності та керувати своїми вчинками, власним психологічним і



фізіологічним станом [6]. За М.Й. Боришевським, саморегуляція - це усвідомлене та цілеспрямоване планування, побудова суб'єктом власних дій та вчинків, певного плану життєдіяльності переважно відповідно до потреб, мотивів, особистісно значущих цілей та спрямованості [7].

Психолог С.Л. Рубінштейн вважав, що в основі саморегуляції лежить будь-яка здібність людини, яка має два компоненти:

– психічні процеси, які обумовлюють функціонування операцій і реалізують процес регулювання;

– системи синхронно опрацьованих операцій, через які виконується діяльність.

Особливу увагу С.Л. Рубінштейн приділяв регулюванню і вважав цей процес «ядром» або загальним компонентом розумових, інтелектуальних здібностей. Зазначив, що процеси регулювання закріплюються в індивіда у формі характеру та здібностей проявляючись під час активності, забезпечуючи успішність різних видів діяльності [6]. Також, саморегуляція залежить від розвитку організму враховуючи його складність і організацію. Найскладніші процеси саморегуляції можуть повністю реалізуватися лише цілісною особистістю [9].

Сучасні дослідження визначають саморегуляцію як циклічний процес із структурно-функціональними механізмами, які спрямовані на самокерування діяльності. Саморегуляція формується під час виконання певних видів діяльності особистості, переважно навчальної, і виступає як один з важливих механізмів регуляції [21].

Саморегуляція у навчанні – це оволодіння способами виконання навчальних операцій, які виявляються у вмінні бачити кінцеву мету діяльності, самостійно знаходити оптимальні шляхи її досягнення. У таких випадках утруднення або зміни умов спонукають до самостійного пошуку шляхів їх вирішення [6].

Успішне володіння знаннями під час навчання визначається високим рівнем усвідомленості, що характеризує саморегуляцію

сукупністю знань та вмінь, які є допоміжними в організації виконання та керування діями. Отже, саморегуляція забезпечує процес реалізації діяльності [15]. Результатом саморегуляції є виховання організованості та цілеспрямованості, уміння володіти собою під час зміни обставин, знаходити способи вирішення проблем, бачити кінцеву мету. Такий результат можливий лише за умови наявної самосвідомості та свідомості у діяльності людини [6].

Свідомість і самосвідомість мають відмінності, оскільки об'єктом самосвідомості виступає сама особистість, а свідомості - об'єктивний навколишній світ. Самосвідомість це знання людини про себе, а свідомість знання про інших [3]. Самосвідомість визначається психічним процесом, оскільки включає послідовність, наступність та поетапність розвитку. Цей процес розвивається протягом життя і стає складним виявом самопізнання, саморегуляції, емоційно-ціннісного відношення до себе [39].

Свідомість та самосвідомість виступають у єдності із діяльністю, вони є основними елементами для формування особистісної саморегуляції, яка є динамічною системою психічної діяльності [15]. Особистісна саморегуляція виявляє ставлення особистості до себе та навколишнього середовища, забезпечує регуляцію та керування власною усвідомленою діяльністю, здатність до саморегуляції, яка має в основі довільні психічні процеси, розумінні засобів регуляції та їх виявлення в поведінці [16]. Людина усвідомлює і сприймає навколишній світ за відображенням його зовнішніх об'єктів, а також за допомогою внутрішнього світу, який реалізовується через власну діяльність. Таке усвідомлення людиною пояснюється явищем самосвідомості [3].

Самосвідомість – структурний компонент особистості, що є внутрішнім механізмом, завдяки якому індивід здатний самостійно, усвідомлюючи свої можливості, визначати характер особистої активності, сприймати дію навколишнього середовища [1].

Самосвідомість – це здатність людини виділити і усвідомити саму себе («Я»), свої цінності, інтереси та потреби, переживання і власну поведінку з об'єктивного світу («не Я») [3].

Самосвідомість виступає основою формування інтелектуальної активності та самостійності людини в її судженнях та діях. Самосвідомість визначається ставленням до себе, своїх дій і вчинків, думок та власних переживань, які нерозривно пов'язані з прагненням до особистих змін та самовдосконалення [15].

Найбільш дослідженими структурними компонентами самосвідомості є явища саморегуляції, самооцінки та самоаналізу. У кожній особистості є схильність до самовдосконалення, яка постійно розвивається. Високий рівень розвитку самосвідомості зумовлює саморозвиток і самовиховання [3]. В процесі розвитку індивіда самосвідомість виступає як складна інтегративна якість психічної діяльності людини, яка забезпечує вибір діяльності, формування особистого стилю життя. В аспекті усвідомлення функціонування свідомості та самосвідомості, саморегуляція розглядається як повноцінне утворення та включається в структуру особистості. Особистісна саморегуляція є результатом діяльності психічного відображення, що дозволяє стверджувати, що без функціонування свідомості та самосвідомості в структурі психічної діяльності особистості особистісна саморегуляція не існує [15].

Л.Д. Олійник, визначив самосвідомість складним утворенням, яке складається з шести компонентів: самопочуття, самопізнання, самооцінка, самокритичність, самоконтроль і саморегуляція [1].

Самосвідомість за структурою є складною. Вона пов'язана з психічною діяльністю особистості та виявляється у різноманітних її формах:

- вольова (самоконтроль, саморегуляція, самодисципліна);
- емоційна (самоповага, самосхвалення, самолюбство);

– пізнавальна (самоаналіз, самокритичність, самооцінка) [3].

І.І. Чеснокова зазначила, що у самосвідомості визначається єдність трьох частин: пізнавальної (самопізнання); емоційно-ціннісної (самовідношення); вольової, регулятивної (саморегуляція).

А також, виділяє три компоненти самосвідомості:

- самопізнання;
- емоційно-ціннісне ставлення;
- саморегуляція поведінки суб'єкта.

І.І. Чеснокова визначає, що самосвідомість виконує дві функції:

- фіксує результат психічного розвитку особистості;
- внутрішньо регулює поведінку [40].

Самосвідомість виступає складною психологічною структурою, яка полягає в усвідомленню і оцінці особистості своїх дій і результатів, оцінка себе та свого місця у житті.

Процес саморегулювання власної поведінки та діяльності вважається основним компонентом самосвідомості, яка регулюється особистістю [3]. Така діяльність реалізується як поведінковий акт, що підпорядкована етапності: від мотивації та мотиву до оцінювання власних результатів [35].

У процесі самосвідомості людина виділяє своє «Я», усвідомлює власну відмінність від інших людей, прагне зрозуміти самого себе, свої особливості, визначити мотиви поведінки. Поведінка невід'ємно пов'язана з функціями самосвідомості, оскільки людина замислюється чи треба робити певний вид діяльності, які будуть результати, чи зможе вона це реалізувати. У поєднанні з самооцінкою здійснюється саморегуляція поведінки. Якщо самооцінка не сформована, у результаті поведінка стає менш мотивованою [8]. Завершенням процесу самосвідомості є саморегуляція особистістю складних психічних дій, що входять до складу діяльності та поведінки.

У дітей з затриманим психічним розвитком становлення

самосвідомості є специфічним, оскільки всі основні психічні новоутворення відповідно до віку формуються з запізненням і мають якісну своєрідність [39].

Відомо, що затриманий психічний розвиток (ЗПР) – це уповільнення темпу розвитку психіки, яке проявляється у зниженні пізнавальної активності, недорозвиненні загального запасу знань, незрілості емоційної сфери, мислення, переважанню ігрових мотивів, швидкому виснаженню у навчальній діяльності, особливо в інтелектуальній сфері [38].

Дана категорія дітей має значні утруднення в усвідомленні самосвідомості. Для того, щоб виникла самосвідомість необхідна участь психічних процесів та особистості в цілому, яка включає в себе мотивацію для реалізації діяльності, емоційний стан, вміння використовувати наявний досвід. Самосвідомість та свідомість є центральною ланкою у психічному стані людини, яка є необхідною складовою цілісного і поетапного формування усвідомлення внутрішнього світу протягом життя [40].

Затриманий темп психічного розвитку визначається як легко виражене відхилення, проте воно спричинює порушення у зміні провідних ліній розвитку та супутніх їх компонентів.

Діти з затриманим психічним розвитком мають своєрідні особливості у прояві таких форм самосвідомості, як самокритичність, самооцінка, самоаналіз, самоповага, самосхвалення, самоконтроль, саморегуляція, самодисципліна.

Діти цієї категорії слабо усвідомлюють власне «Я», утруднюються у взаємодії з іншими людьми, що ускладнює здатність до спілкування. Внаслідок цього, у дітей з ЗПР формується негативне уявлення про себе: занижено оцінюють свої можливості, не вірять у власні сили, не розвивають власні здібності, неадекватно реагують на власні невдачі, проявляють агресивність у поведінці. Вони доволі часто

конфліктують, і вирішують це шляхом агресії, втечею, регресією, неадекватним сприйманням ситуації, яка відбувається [20]. Оцінка з боку оточення з метою регулювання їхніх дій та вчинків не є ефективною.

Всебічно розвинена особистість передбачає вміння адекватно оцінювати свої можливості, аналізувати власні вчинки, поведінку та діяльність. Цей процес успішно реалізується за наявності сформованої самооцінки, яка виступає основою самоконтролю і саморегуляції індивіда.

Становлення самооцінки у дітей з ЗПР має важливе значення, оскільки саме вона визначає спрямованість особистості та рівень її активності, ставлення до оточуючого середовища, до самого себе та інших. Вона забезпечує успішну соціальну адаптацію та цілісність особистості.

О.В. Заширинська визначила, що у дітей з уповільненим темпом розвитку відсутня розвинута самооцінка та впевненість у власних діях, що призводить до відсутності розуміння позитивного ставлення до себе, неадекватного ставлення до оточуючих, схильності завищувати або занижувати особистісні якості, некритично ставитись до себе та своїх дій, невпевненості у власних силах, нерішучості та пасивності. Діти потребують схвалення і заохочення за будь-яких результатів. Такі ситуації спричинені невмінням адекватно оцінити особистісні якості, недостатнім розвитком критичності мислення та особистості [10].

Отже, процес саморегуляції є одним з компонентів самосвідомості, яка виявляється у здатності людини виділити і усвідомити власне «Я», свої інтереси та потреби. Діти з затриманим психічним розвитком мають своєрідні особливості самосвідомості, переважно: не усвідомлення власного «Я», відсутня самокритичність, нездатність до самоаналізу власних дій, наявна нестійка самооцінка, яка має вияв у конфліктних поведінкових діях.

## **1.2. Характеристика сформованості саморегуляції у молодших школярів із ЗПР**

Процес саморегуляції включає в себе мотиваційні, інтелектуальні, емоційні та вольові сфери. Від сформованості саморегуляції учнів залежить успішність у оволодінні структурою навчальної діяльності та її регуляції, подолання труднощів в процесі її виконання, корекції всіх етапів її здійснення та перевірки результату. Формування цього процесу залежить від стану нервової системи, особистісних рис, поведінки та організованої діяльності. І.П. Павлов зазначив, що особистість є регулюючою системою, яка здатна контролювати свою діяльність, здійснювати її аналіз, реагувати на зовнішні фактори шляхом прискорення або уповільнення психічної діяльності.

У процесі розвитку психічних функцій дитина постійно перебуває під впливом змін, як кількісних, так і якісних. У нормі розвиток має періоди уповільнення та прискорення. У цих періодах діти з ЗПР зазнають труднощів, у вигляді повернень до більш легких форм активності, що були сформовані раніше.

Виявлено, що затриманий психічний розвиток призводить до зниження працездатності, впливає на емоційну сферу, що призводить до емоційної нестійкості, порушень регуляції. Це призводить до виникнення вторинних порушень у дітей з ЗПР, у вигляді недорозвинення окремих психічних структур, незрілості довільних форм діяльності. Недорозвиток зазначених структур, а саме: психічних функцій і регуляторного компонента виражається у загальній затримці психічного розвитку, що призводить до несформованості довільних дій та саморегуляції [35].

Проблему сформованості саморегуляції у дітей з ЗПР вивчали багато дослідників (В.В. Давидов, Д.Б. Ельконін, А.К. Маркова, О.В. Запорожець, П.Я. Гальперін, А.В. Захаров, В.М. Бехтерев,

Г.А. Віленська, М.В. Гриньова та ін.), вони прийшли до висновку, що зазвичай саморегуляція у дітей формується хаотично і виявляється у різних видах діяльності. Одним з видів психічної активності є саморегуляція навчальної діяльності, яка передбачає інтелектуальну діяльність, що значно ускладнює можливість успішного навчання дітей із ЗПР [28]. В.В. Кісова, Н.Л. Росіна, У.В. Ульяновка визначили, що у молодших школярів із ЗПР саморегуляція несформована і проявляється у переважанні ігрових інтересів над навчальними, відсутньої цілеспрямованості, яка проявляється у частковому виконанні завдання, неправильному орієнтуванні в умовах завдання, внаслідок неповного сприйняття інструкції, підвищеній навіюваності, неадекватній самооцінці та невмінні співвіднести отриманий результат з умовами завдання.

О.А. Дмитрієв, Т.М. Ісаєва, А.Р. Маллер, Л.С. Мирський визначили, що прояви саморегуляції в будь-яких видах діяльності дітей з ЗПР мають ряд специфічних особливостей, це: демотивація навчання, відсутність вольової регуляції (неадекватні вияви поведінки), нездатність критично оцінювати ситуації та планувати хід їх виконання, вносити виправлення у допущені помилки, неадекватна самооцінка тощо [15].

У ситуаціях, де необхідно виконувати інтелектуальну діяльність (свідомо контролювати власні інтелектуальні дії, виявляти та виправляти власні помилки, планувати хід роботи, передбачати результати, самостійно виконувати навчальні операції) діти з уповільненим темпом розвитку виявляють значні утруднення, які свідчать про несформованість саморегуляції [32].

Такі компоненти саморегуляції, як мотиваційний, операційний та регулюючий майже несформовані, оскільки виражаються у нерозумінні вимог діяльності та невмінні послідовно виконувати розумові дії, робити висновки та узагальнення, аналізувати та оцінювати власну роботу, не



мають потреби у допомозі [35].

Н.М. Пилаєва зазначила, що у школярів із ЗПР наявні такі недоліки навчальної діяльності, як знижена працездатність, порушення довільної уваги, слабкість процесів запам'ятовування, недостатній розвиток мовлення, програмування та самоконтролю, зорово-просторові труднощі.

Дітям з уповільненим темпом психічного розвитку характерне недостатність сформованості усвідомленої саморегуляції, яка спричинює гальмування особистісного розвитку людини та утруднення в оволодінні навичок необхідних для навчання.

Дітям даної категорії характерні особливості поведінки та діяльності: відсутність або слабка мотивація до навчання, відсутність прагнення досягнень певних цілей, відмова від діяльності, що потребує регуляції, особливо вольової, вольова сфера не мотивована, уникнення відповідальності, схильність до навіювання, відсутнє критичне оцінювання ситуацій в яких вони перебувають, невміння розпланувати хід своєї роботи, поводитись відповідно до певних вимог, неадекватна самооцінка, порушений самоконтроль, переважання ігрових зацікавлень над навчальними інтересами.

Недоліки розумової діяльності, знижена працездатність, коливання уваги, недостатність становлення функцій програмування і контролю у дітей з затриманим психічним розвитком призводить до менш усвідомленої та цілеспрямованої діяльності, утруднює активну самостійну діяльність, це призводить до зниження можливостей школярів [28]. У школярів із ЗПР знижений рівень інтелектуальної діяльності, який є одним із факторів, що утруднює формування психічних функцій та їх компонентів, які є ознаками психічного розвитку дитини [42].

І.В. Мартиненко, Н.А. Нікашина, М.С. Певзнер, Н.М. Стадненко, З.І. Калмикова та ін. звертають особливу увагу на вагоме значення

самоконтролю у навчанні дітей із ЗПР, та розкривають сутність цього процесу, і шляхи його формування [27]. У школярів із ЗПР несформований найважливіший компонент саморегуляції - самоконтроль, на основі якого формується саморегуляція навчальної діяльності, яка проявляється у вмінні адекватно оцінювати власну діяльність [25].

М.Й. Боришевський та Б.І. Пінський визначили, що у дітей із ЗПР відсутність самоконтролю виявляється у невмінні підпорядкувати діяльність поставленій меті, передбачувати результати та відсутності вмінь у плануванні власних дій за допомогою мислення.

Труднощі у школярів із ЗПР у процесі навчання виникають через особливості становлення дій самоконтролю. Встановлено, що у таких дітей є певні особливості у виконанні навчальних завдань: відсутність вміння аналізувати умови завдання та планувати хід виконання роботи, фрагментарно сприймають інструкції, надання переваги стереотипним способам розв'язання завдань, не помічають невідповідність власних результатів поставленому зразку, не бачать власних помилок, не вміють доводити роботу до логічного завершення, неадекватно оцінюють результати роботи, наявна слабка мотивація та порушення контролю у виконанні будь-яких видів діяльності [26].

Учні із ЗПР під час навчання виявляють несформованість мотиваційної сфери, оскільки у них відсутнє бажання виконати завдання та позитивного відношення до них, не переймаються якістю їх виконання, не сприймають інструкції, усвідомлюють лише загальну мету діяльності, не вміють ставити далекі цілі для досягнення цілей, намагаються уникнути труднощів, змінюють важкі завдання на більш легкі. Нездатність підпорядкувати навчальну діяльність певним завданням, відсутність вміння виконувати завдання за планом та поетапно, утруднення мисленнєвого планування діяльності та несформованість самоконтролю і самооцінки свідчить про недорозвиток

саморегуляційних процесів у дітей з ЗПР.

Щодо розвитку самооцінки у школярів із ЗПР можна зазначити, що він відбувається із відхиленнями та затримкою, зазвичай самооцінка є або завищеною, або заниженою. Такі школярі зазвичай низько оцінюють свої можливості, невпевнені у власних силах, низька критичність, вважають себе неспроможним до навчання, що призводить до відчуття власної неповноцінності, у них несформований рівень домагань. Самооцінка є нестійкою та незрілою.

Процес саморегуляції має нерозривний зв'язок з усіма психічними процесами (пам'ять, мислення, увага, сприйняття та ін.), у молодших школярів із ЗПР всі психічні функції є первинно недорозвиненими, це призводить до погіршення засвоєння інформації, її усвідомлення та переробки, неуспішного навчання та саморегуляції в цілому [35].

Таким чином, такі компоненти саморегуляції, як мотиваційний, операційний та регулюючий у дітей із ЗПР у процесі навчання сформовані недостатньо. Формування перелічених компонентів відбувається своєрідно, що є наслідком слабкого функціонування таких механізмів процесу саморегуляції, як мотивації, самооцінки, самоконтролю. Саморегуляція нерозривно пов'язана з психічними процесами, які відповідають за усвідомлення та розуміння явищ, забезпечення розумової діяльності. Учні із ЗПР мають суттєві труднощі у навчанні, оскільки вони не вміють оперувати прийомами запам'ятовування, спрямовувати свою увагу, продумувати певні розумові операції, не вміють адекватно оцінювати свою роботу та правильно мотивувати свою оцінку, не здатні до самоконтролю.

### **1.3. Роль рефлексії в саморегуляції школярів з ЗПР**

Вивчення саморегуляції школярів із затримкою психічного розвитку розкриває сутність процесу саморегуляції, який включає такі

компоненти як мотивація, рефлексія, самоконтроль, самооцінка [34]. Формування саморегуляції у молодших школярів відбувається на основі розвитку цілеспрямованості, здатності до рефлексії, самостійності у прийнятті рішень, відповідно до поставленої мети та здатності їх досягати завдяки мотивації.

Л.І. Рувінський, Н. Ф. Тализіна, О.К. Тихомиров, Ю.Н.Кулюткін, Б.А. Русаков зазначали, що рефлексія є одним з механізмів саморегуляції, яка передбачає самоспостереження і самоаналіз та проявляється у внутрішньому усвідомленню особистістю власних дій, свого внутрішнього стану, формулюванні певних висновків. Вміння усвідомлювати і регулювати власні поведінкові стани забезпечує сформована рефлексія [15].

Вивчаючи саморегуляцію Ж. Піаже, І.М. Семенов, А.С. Шаров визначили, що основним структурним елементом цього процесу є рефлексія, яка відіграє важливу роль у забезпеченні успішної навчальної діяльності школяра [31]. Від рефлексії залежить темп і ефективність діяльності школяра, оскільки вона є головним механізмом регулюючого компоненту саморегуляції, яка проявляється в умінні виділяти, аналізувати та співвідносити власні способи діяльності із поставленими умовами.

Успішність у навчанні забезпечується сформованими компонентами саморегуляції та розвитком рефлексії, коли учень накопичує суб'єктивний досвід, що дозволяє передбачати хід отримання нової інформації. Рефлексія надає можливість критичніше оцінювати себе та власні результати у навчальній діяльності, бути активним суб'єктом у навчанні, користуватися власними можливостями. Внаслідок впливу навчального процесу учні навчаються самостійно визначати цілі та планувати хід виконання роботи, усвідомлювати можливі помилки, виправляти їх, розвиваються такі позитивні риси, як наполегливість, рішучість та відповідальність [15].

А.С. Шаров зазначив, що саморегуляція проявляється в активності особистості, яка спрямована на всебічний розвиток суб'єкта та виділив три структурні елементи процесу саморегуляції: рефлексія, ціннісно-змістовий, активність. Дослідник вважав, що рефлексія є основою саморегуляції, яка виконує функції контролю, керування та ролі зворотного зв'язка у діяльності людини.

В основі рефлексії А.З. Зак, Н.С. Лейтес, Б.В. Зейгарник визначили вміння суб'єкта діяльності виділяти та аналізувати власні способи дії у будь-яких ситуаціях. Рефлексія має у своїй основі здатність співвідносити умови діяльності з поставленою метою, заходити шляхи зміни об'єкта у ситуаціях за допомогою досвіду, виявлення засобів для досягнення мети, продумування поетапності їх виконання, усвідомлення інформації про складність і відповідності поставленій меті [31]. Г.П. Щедровицький визначив рефлексію процесом, результатом якого є план, який створюється і планується людиною на основі аналізу раніше виконаних дій. Рефлексія потребує усвідомленої регуляції внутрішніх процесів, станів та явищ психічного та свідомого відображення дійсності, які забезпечують здатність здійснювати програмування, прогнозування, передбачення та корекцію внутрішніх засобів регуляції та поведінки [16].

Д.Б. Ельконін, К.Н. Поливанова, А.В. Карпов, О.В. Русакова, Д.І. Фельдштейн, Н.Е. Щуркова, В.В.Давидов вивчали здатність до рефлексії та сформованість саморегуляції молодших школярів, оскільки найчастіше утруднення у навчанні та негативне ставлення до навчального процесі викликані саме недостатнім розвитком процесу саморегуляції та рефлексії [15].

Рефлексія дозволяє свідомо продумувати власну діяльність, психолог А.В.Карпов визначив роль рефлексії як вагому регуляторну складову особистості, яка виступає основою для формування здатності до передбачення наслідків власних вчинків [14]. Рефлексія – це вміння

суб'єкта мисленнєво визначати, програмувати, контролювати, аналізувати і співвідносити з предметною ситуацією власні способи діяльності.

Рефлексія включає в себе співставлення умов і цілей діяльності, визначення засобів і способів для досягнення мети, поетапне планування, аналіз отриманої інформації.

О.В.Русакова вивчала питання, щодо формування рефлексії як необхідної умови саморегуляції навчальної діяльності молодших школярів у навчальному процесі. За результатами проведених досліджень вчена визначила, що головним показником становлення школяра як суб'єкта у навчанні є вміння свідомо та самостійно визначати цілі навчання та програму дій, здійснювати самоконтроль, надавати оцінку власним результатам. Доведено, що рефлексія доповнює процес формування саморегуляції та входить у її структуру, саме вона є умовою її розвитку у школярів. Спираючись на рефлексію у молодших школярів формуються вміння та навички, що допомагають усвідомити власні дії та знайти найефективніші способи їх розв'язання та прискорити інтелектуальну діяльність. Дослідниця визначила, що несформованість окремих компонентів саморегуляції спричинює навчальні труднощі. Рефлексія забезпечує здатність особистості до контролю та оцінки власних розумових дій, до виявлення своїх помилок, та оцінки правильності власних дій.

Рефлексія є психологічним механізмом, що забезпечує функціонування мислення школяра як саморегульованої системи, оскільки належить до регуляційної основи діяльності та пов'язана з побудовою внутрішнього плану дій. Рефлексія виконує ряд функцій:

- регулює процес пошуку вирішення навчальної задачі;
- стимулює висунення гіпотез;
- забезпечує правильність оцінки висунутих гіпотез;
- виявляє види діяльності, способи, проблеми, шляхи вирішення;

– дозволяє усвідомити отримані результати [15].

Перелічені функції рефлексії відсутні у дітей із затримкою психічного розвитку, що відображається насамперед в їх неуспішному навчанні [31].

У навчанні саморегуляція пов'язана з прийняттям рішень, плануванням діяльності та послідовності її виконання. Учні, які набувають вміння досягати поставленої мети та долати труднощі поступово набувають особистісні способи саморегуляції, які забезпечать успішність виконання різних видів діяльності. Рефлексія – це створення плану власної діяльності, що ззовні проявляється в двох аспектах – активності та спрямованості [15].

В учнів із ЗПР виникають труднощі в аналізі та зіставленні з предметними ситуаціям власних дій та у вмінні мисленнєво виділяти суб'єктів діяльності. Це свідчить про несформованість процесів саморегуляції та рефлексії.

Рефлексивний аналіз є регулюючим компонентом у саморегуляції, що обумовлює формування вмінь та навичок у навчанні. Рефлексія обумовлюється спрямованістю особистості та має в основі вольову дію при оцінці власних здібностей та вмінь під час вирішення проблемних завдань. Діти з уповільненим темпом розвитку слабо усвідомлюють такі дії [16].

Процес рефлексії вимагає усвідомлену діяльність, яка спрямована на аналіз, синтез та узагальнення властивостей об'єкта, закономірності, що призводить до усвідомленої дії, а саме прийняття свідомого рішення щодо певної ситуації, усвідомлення власного способу діяльності, вироблення критичного ставлення до нього. Саме виявлення критичності суб'єкта до власної свідомої діяльності, мисленнєвих форм і дій становить змістовну сутність рефлексії [15].

Визначено, що рефлексія регулює процеси, що пов'язані з пошуком шляхів і способів розв'язання завдань, спонукає до

усвідомлення та переосмислення вже відомої інформації, визначає їх адекватність і достовірність. Рефлексія передбачає активну мисленнєву діяльність усіх школярів, яка визначається саморегулюючою системою [35].

Школярам із ЗПР властиве порушення рефлексії мислення, яке у свою чергу впливає на формування навичок поетапного контролю: відсутність вміння контролювати, планувати хід роботи, аналізувати власну роботу, вони частково сприймають інструкції, спотворено відтворюють інформацію.

У процесі навчання учні із ЗПР не доводять розпочату роботу до логічного завершення, не усвідомлюють можливі способи виконання завдань, мають труднощі у доборі більш раціональних способів виконання завдання, частково дотримуються поставленої інструкції, не помічають власних помилок, не виправляють їх та не вміють адекватно оцінювати власну роботу. Це свідчить про несформованість рефлексії [33].

Виявлено, що рефлексія є регулюючим компонентом саморегуляції, від якого залежить темп і ефективність діяльності школяра, оскільки забезпечує процеси, що пов'язані з пошуком найефективніших способів розв'язання завдань, керуванням, контролем та оцінюванням власної діяльності, спонукає до усвідомлення нової інформації, надає можливість самостійно помічати власні помилки та їх виправляти, співвідносити власні способи діяльності із поставленими цілями. Перелічені процеси у школярів із ЗПР несформовані на рівні, що відповідає нормальному розвитку, що призводить до труднощів у навчання. Отже, від сформованості рефлексії та саморегуляції залежить успішне оволодіння новими знаннями та здатності свідомої регуляції своїх дій.



## РОЗДІЛ 2

### ДІАГНОСТИЧНА ОЦІНКА КОМПОНЕНТІВ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ВИЯВЛЕНИХ У НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ У ДІТЕЙ ІЗ ЗПР

#### **2.1. Роль мотиваційного компоненту та емоційно-вольової сфери**

Молодший шкільний вік характеризується рядом новоутворень та змін, які передбачають інтенсивний розвиток пізнавальних процесів, оволодіння усвідомленим керуванням психічними процесами (пам'яті, уваги, мислення), виявляється стійка рівновага процесів збудження і гальмування. Дані новоутворення забезпечують пристосування до нових умов діяльності, насамперед навчальної.

Навчальна діяльність вимагає від школярів інтелектуального напруження, сформованої мотиваційної та стійкості емоційно-вольової сфери, розвитку самооцінки, самоконтролю, регулювання та керування діями [35]. Розвиток основних компонентів саморегуляції має вагомий вплив на успішне оволодіння навчальною діяльністю у шкільному віці. Процес саморегуляції реалізує основне завдання школи, він організовує навчальну роботу школяра та формує вміння самостійного виконання завдань, закладає основи до навчання. Даний процес має вияв у психічній активності особистості, у її поведінці [29].

Високий рівень сформованості саморегуляції є вищим ступенем діяльності, яка опосередкована психічними процесами і реалізується у перетворенні вмінь виконувати навчальні операції у навички, забезпечуючи успішну регуляцію діяльності особистості [35].

Велика кількість дослідників (В.І. Лубовський, О.В. Лурія, Н.О. Менчинська, Л.І. Переслені, Ю.Б. Максименко, Л.І. Прохоренко та інші) вивчали саморегуляцію як складову психічних функцій,

досліджували особливості компонентів саморегуляції у дітей із ЗПР, приділяли особливу увагу окремим ланкам саморегуляції – мотивації та вольовій сфері, розкривали особливості самооцінки та контролю [29].

Л.С. Виготський, Д.Б. Ельконін, О.В. Запорожець, та ін. вивчали проблему щодо визначення сутності саморегуляції та її структурних компонентів. Вони визначили, що саморегуляція передбачає наявність системи довільної саморегуляції, вміння усвідомлювати цілі та приймати рішення, планувати та контролювати власні дії, здійснювати рефлексію навчальної діяльності.

Дослідниками виділено саморегуляцію як систему, яка складається з таких структурних елементів: мета, постановка проблемного питання, формування та обґрунтування теорій та гіпотез, уточнення задуму у процесі виконання завдань, встановлення критеріїв успішності, оцінювання та контроль наявних результатів та їх виправлення [32].

О.А. Конопкін у своїх дослідженнях визначив такі структурні складові саморегуляції, які присутні у різних видах діяльності: мета діяльності, модель умов, програми дій, оцінка їх результатів та корекція. У їх основі виділяються важливі компоненти: операційний та регулюючий, мотиваційний, емоційно-вольовий, без наявності яких успішна сформованість та реалізація саморегуляції не можлива. Усі компоненти у дітей із ЗПР через специфіку їх розвитку та становлення психічних функцій мають ряд особливостей, що проявляється у першу чергу на результатах навчальної діяльності.

Наявність мети діяльності є невід'ємним базовим елементом саморегуляції, що спрямовує діяльність людини, програма дій передбачає розумову діяльність і є способом досягнення мети у певних умовах. Процес регуляції здійснюється шляхом керування діяльністю і завершується оцінкою дій.

У процесі розвитку дитини поступово відбувається формування новоутворень, які забезпечують формування саморегуляції. Поступово

школярі усвідомлюють і сприймають навчальні завдання, формується рефлексія навчальних дій, стають суб'єктами власної діяльності, які діють самостійно, аналізують умови в яких перебувають, знаходять способи змінення початкової ситуації, оцінюють результати [6]. Успішне навчання неможливе без мотивації та емоційно-вольової сфери, розумової діяльності, яка спрямовує всю діяльність. Взаємодія цих компонентів є основою для становлення довільних дій, що необхідні для реалізації діяльності.

У школярів із ЗПР несформований процес саморегуляції, а отже порушені всі його компоненти, школярі не усвідомлюють необхідність самостійного здійснення контролю виконання завдань та визначення кінцевого результату, у них відсутня мотивація та пізнавальна активність. В учнів несформований самоконтроль, це проявляється у відсутніх навичках визначати раціональні способи виконання завдань, не вмінні програмувати, передбачати, контролювати, регулювати власні дії, визначати та виправляти власні помилки, адекватно оцінювати отримані результати.

Порушення компонентів саморегуляції у школярів із уповільненим темпом розвитку призводить до порушення цілісного сприйняття навчальної інформації та порядку виконання дій, невміння планувати свою діяльність мисленнєво, фрагментарного сприймання інструкції, не дотримання встановлених вимог та послідовності виконання завдань, не вміння користуватися раціональними способами виконання завдань, перевіряти та виправляти отримані результати [29].

Успішне формування саморегуляції у дітей із ЗПР утруднюється через низький рівень мисленнєвої, розумової діяльності, недоліки емоційної та вольової сфери, порушення мовленнєвого розвитку та регуляції діяльності, відсутність мотивації [34].

Л.Н. Блінова зазначила, що навчальна мотивація є важливим компонентом саморегуляції, яка виражається у спрямованості, емоціях,

здібностях, психічних процесах, особливостях характеру, що стимулює школярів до навчання. У школярів із ЗПР переважають ігрові мотиви, які не відносяться до навчальної діяльності [28].

Саморегуляція за наявності встановлених мотивів діяльності забезпечує активну діяльність людини. Усвідомлена та мотивована діяльність створює цілісну систему регуляції діяльності. Встановлені мотиви мають вплив на характер діяльності, її ефективність, виражаючись через цілі та мету, яка полягає в передбаченні майбутнього образу дій та їх результатів [24].

Мотиваційний компонент досліджувала велика кількість вчених, Д.А. Леонт'єв, Д.Н. Узнадзе вивчали мотивацію як установку особистості, що спрямована на активну діяльність, О.Н. Арестова, Л.Н. Бабанін, Є.П. Ільїн, О.К. Тихомиров як систему зовнішніх і внутрішніх мотивів, Н.Ф. Добринін, Д.А. Леонт'єв, С.Л. Рубінштейн, Г.І. Щукіна як сферу, що поєднує у собі потреби, мотиви, інтереси та їх взаємодію, Л.І. Божович, Т.Г. Богданова, А.К. Маркова визначали навчальну мотивацію як специфічний вид мотивації, що спрямований на певні види початкової роботи, який враховує внутрішнє відношення учня до неї [22].

Д.Б. Ельконін, В.В. Давидов, Г.П. Щедровицький зазначили, що навчальна діяльність має складну структуру, елементами якої є оцінювання та програмування дій, що забезпечують цілісність діяльності, яка має в основі змістові, мотиваційні, та операційні компоненти. Саме мотиваційний компонент забезпечує мотиви і форми спілкування, взаємодії школярів з учителями [28].

Мотивацію діяльності та навчання особистості детально вивчала дослідниця Л.І. Божович, вона визначила, що мотив є обов'язковим компонентом навчальної діяльності, який її спрямовує та впливає на мету діяльності, опосередковуючи її. У наукових працях вчених (Т.С. Власова, В.І. Лубовський, М.С. Певзнер, Т.В. Сак), зазначено, що

школярам із ЗПР властивий ряд специфічних особливостей у навчанні, який спричинений низьким рівнем інтересу до діяльності, відсутністю мотивації [23]. У цих дітей відсутній усвідомлений намір діяти, виконувати поставлені завдання, не сформована ініціативність, що свідчить про відсутність мотивації [32].

Деякі вчені пов'язують це з тим, що мотиваційна сфера знаходиться на початковому етапі формування. Мотивація таких дітей залежить від зацікавленості певним видом діяльності, вона ситуативна та нестійка, виникнення мотивації має залежність від фізіологічного стану [24]. Школярі із ЗПР виявляють слабкий інтерес до вивчення нового, опираючись на найближчі мотиви, під впливом яких вони не прагнуть досягнути поставленої мети, не виявляють потреби в усвідомленні виконання важкого завдання, необхідності планувати власну діяльність, у них відсутні вміння і навички, які необхідні для успішного навчання. Вони не вміють долати труднощі, які виникають, не доводять до кінця розпочату роботу, відсутнє адекватне оцінювання власних результатів [23].

Відсутність мотиваційного компонента саморегуляції, призводить до того, що діти з уповільненим темпом розвитку не надають вагомого значення навчальному процесу, навчальний матеріал сприймають і усвідомлюють дуже слабо, вони відмовляються і уникають виконання переважно всіх завдань, відсутнє позитивне відношення до навчання, школи, вчителів. Навчальна діяльність даної категорії дітей відбувається зі значними труднощами, яке переважно спричинено відсутністю мотивів, через особливість перебігу психічних процесів [24].

Відомо, що успішне становлення саморегуляції відбувається на основі певних потреб і відповідних їм мотивів, що спрямовують навчання. Ці процеси взаємопов'язані між собою, на основі одних (потреби) виникають інші (мотиви). Стійкі мотиви є основою мотиваційної сфери, які виявляють спрямованість особистості. У

школярів із затримкою психічного розвитку відсутні стійкі мотиви, що спричинюють своєрідність компоненту мотивації [35].

Значну увагу особливостям становлення мотивації як навчальної, так і пізнавально-пошукової у дітей із ЗПР приділяли вчені (Н.О. Менчинська, Н.Л. Білопольська, І.Ю. Кулагіна) та визначили, що відсутність навчальної мотивації є основою формування специфічного відношення до інтелектуальних завдань, які постають перед дітьми: уникнення інтелектуальної діяльності, надання переваги ігровим мотивам, фрагментарне виконання завдань, відсутній або нестійкий інтерес до отримання результатів, відсутні мотиваційні спонування [28].

Характерна дітям із ЗПР нестійкість інтересів, спричинює зміну ієрархії мотивів, впливаючи на становлення саморегуляції діяльності. Відомо, що мотиви перебувають в ієрархічній системі, одні мотиви є головними, інші – залежними від них. Ієрархічна залежність мотиваційних процесів визначає характер навчальної діяльності школяра, стан його активності. У порівнянні дітей із ЗПР та дітей з нормальним психофізичним розвитком виявлено специфічні особливості у зміні мотивів протягом навчання. У дітей з нормальним розвитком у процесі навчання поступово змінюються основні мотиви, такий процес спричинений характером навчальної діяльності учня, наявної структури цієї діяльності, ступенем сформованості її основних компонентів (відповідність дій, результати завдань, наявність самоконтролю та самооцінки). Школярам із ЗПР така зміна не властива, оскільки у них низький ступінь сформованості усіх компонентів саморегуляції, яка виражається в труднощах оволодіння навчальною діяльністю [35].

Внаслідок недостатньої сформованості мотиваційної сфери у молодших школярів із ЗПР виникає процес демотивації навчальної діяльності, який призупиняє становлення і формування навчальної мотивації, викликаючи негативне відношення до школи і навчального процесу. Явище демотивації спричинене високими вимогами до

інтелектуальної діяльності дітей із ЗПР, які пропонує школа. Внаслідок уповільненого темпу розвитку та відсутністю мотивації дотримання таких вимог виявляється недоступним для даної категорії дітей [29].

Навчальна мотивація молодших школярів із ЗПР є несформованою, це проявляється у їхньому ставленні до навчальної діяльності, під час виконання завдань, коли виникають труднощі та під час перевірки остаточного результату виконаної роботи. Школярі не намагаються долати труднощі у виконанні завдань, вдаються до уникнення складних завдань самостійно спрощуючи собі виконання, шляхом заміни умови завдання на більш легкі, погоджуються з отриманими результатами, навіть якщо вони не правильні, усі виконані завдання мають формальний характер [23]. Вони спираються на близькі мотиви у виконанні завдань, які вимагають лише здійснення конкретних операцій та дій, а не на мету самого завдання, також не вміють передбачати і ставити майбутні цілі для досягнення результату, не усвідомлюють зв'язок навчання з життям [28].

М.В. Матюхіна та Н.Г. Лусканова визначили, що мотиваційна спрямованість учнів із затриманим психічним розвитком у молодших класах характеризується мотивом уникнення невдач, відсутністю інтересу до сприйняття теоретичної частини інформації, нестійке ставлення до навчання загалом, навчально-пізнавальні мотиви ситуативні. Діти прагнуть уникнути складних для їх усвідомлення завдань, негативних оцінок і наслідків після неї, це свідчить про несформованість пізнавальної та пошукової мотивації, про відсутній інтерес до навчання, спрямованість не на зміст навчання, а на сам процес. Мотивація уникнення невдач має негативний вплив на дітей, викликаючи почуття страху та переживання, комплексу неповноцінності у навчанні, який перешкоджає становленню позитивної мотивації навчання, проявляючись у негативному відношенні до певного навчального предмета, до вчителя [35]. Від мотивації навчання залежить

успішність дитини у виконанні певної діяльності. Правильне спрямування дитини, її заохочення сприятиме розвитку її саморегуляції. Більшість школярів із ЗПП пов'язують процес навчання з отриманням позитивних оцінок, спілкуванням з оточуючими, проте ніяк не з навчанням і отриманням нової інформації для розширення знань, у таких дітей переважають зовнішні мотиви.

Внутрішні мотиви є виявом особистісного інтересу до навчальної діяльності, до навчально-пізнавальних завдань, які виявляються у перевазі навчальної діяльності над ігровою. Визначено, що молодшим школярам характерне несформованість внутрішньої мотивації, її компонентів: діяльність немає наміру, відсутній перехід між мотивацією і діями, відсутня ініціативність діяльності, складні завдання не викликають пізнавальний інтерес. Під час виконання поставлених завдань, відсутня концентрація уваги на певних операціях, які необхідні для досягнення мети, відсутній мотиваційний контроль та перевірка виконаних завдань [32].

Так, мотиваційний компонент у структурі саморегуляції є виявом бажання дитини до навчання, що забезпечує школяру нову для нього діяльність, з пред'явленням нових вимог до дисципліни і інтелектуальної діяльності, подоланням труднощів, що виникають.

Не менш важливим у структурі саморегуляції є компонент вольової регуляції, який виявляється у вигляді додаткових зусиль у здійсненні діяльності, усвідомленим прийняттям рішень, наявністю плану дій та його реалізації. Вольова діяльність керується мотивами, джерелом яких є потреби та інтереси людини. Вона спрямовується на цілі, які виникають у зв'язку з мотивами та здійснюється на основі внутрішньої та зовнішньої діяльності [15].

Процес саморегуляції передбачає свідоме керування власною діяльністю та діями, реалізуючись через психічні процеси, у яких особлива роль належить сприйманню і усвідомленню актів власної



поведінки. Цей процес забезпечує компонент саморегуляції – воля, який тісно пов'язаний з емоційною сферою [41].

У наукових роботах дослідників (М.Я. Басов, І.Д. Бех, Л.І. Божович, Л.С. Виготський) визначено, що наявність вольового компонента дозволяє фіксувати увагу на інформації, яка відповідає активному спонуканню, контролювати і керувати дії, які сповільнюють і утруднюють виконання певних дій. Також, вольовий акт у діяльності сприяє відновленню і виникненню мотивації: підвищує зацікавленість у виконанні завдань, прагнення досягти очікуваного результату. Вольовий механізм постійно керує дії у процесі їх здійснення, без цього процесу не можлива успішна навчальна діяльність [30].

Воля виступає регулюючою ланкою свідомої діяльності. В.К. Калін розуміє явище саморегуляції через вольові процеси, у своїх дослідженнях зазначив, що саморегуляція має вияв у вольовій регуляції у вигляді свідомої активності особистості, яка опосередкована мовою та мотивами предметної діяльності [15].

Особистість під час своєї діяльності створює стан певного режиму активності та її спрямування в необхідному напрямі. Тобто організовує і забезпечує реалізацію функціонування психічних функцій, які б забезпечували найбільшу ефективність дій [17].

У наукових працях вчених, щодо ролі вольового акту у процесі саморегуляції діяльності визначено, що такі структурні ланки саморегуляції, як створення програми дій, вибір способів і послідовності її виконання – це як розумовий, так і вольовий процес.

У багатьох працях науковців зазначено, що процес саморегуляції необхідно розглядати на основі емоційно-вольової сфери (В.В. Лебединський, М.С. Певзнер, М.Я. Басов, І.Д. Бех, Л.І. Божович, Л.С. Виготський, В.І. Селіванов). Вчені визначили, що провідним компонентом саморегуляції є вольова регуляція, яка має за основу певні зусилля для здійснення певного виду діяльності, прийняття рішень,

наявність плану дій та його здійснення [30].

На думку В.І. Селіванова, воля є вищим рівнем регулювання, у вигляді свідомої активності, для існування якої потрібне особливе зусилля [39]. А.С. Макаренко вважав, що вольовий процес є обов'язковим елементом для здійснення саморегуляції, оскільки він тісно пов'язаний з такими психічними процесами, як увага, пам'ять, мислення, уява [41].

Л.В. Кузнєцова та І.Ф. Марковська зазначили, що вольовий акт має вагому роль у здійсненні саморегуляції. Будь-яка діяльність, особливо навчальна здійснюється і контролюється саморегуляцією. Навчальна діяльність передбачає послідовність дій для досягнення кінцевих результатів. Такі дії виникають завдяки мисленню та здійсненню розумових операцій, вольовій активності, яка має спрямування на пошук найбільш легкого та швидкого досягнення поставленої мети.

Особливістю саморегуляції є те, що вона об'єднує у собі інтелектуальні, мотиваційні, вольові, емоційні сфери особистості, і для здійснення будь-якої діяльності вимагає усвідомленість і цілеспрямованість, тобто перш ніж почати діяти, необхідно мислити і передбачати результати. Наявність таких умов свідчить про прояв свідомості і самосвідомості особистості, які реалізуються через вольові і розумові дії. Вольові дії вимагають здійснення мисленнєвої діяльності, передбачають пошуки шляхів подолання перешкод та труднощів, які виникають перед особистістю.

Наявність ускладнень, які перешкоджають досягненню мети у процесі діяльності та їх вирішення є ознаками вольового акту саморегуляції. Це пояснюється тим, що вольові зусилля виникають у ситуаціях де є труднощі, тобто як реакція на перешкоду. Для виникнення вольових зусиль особистість повинна розуміти ситуацію в якій вона знаходиться, тобто усвідомлювати труднощі. Коли людина перебуваючи у таких ситуаціях усвідомлює мету і засоби її досягнення,

то вона здатна досягти кінцевого результату. Вольова дія завершується наданням оцінки результатам, які були досягнуті, встановленням порівняння запланованого, передбачуваного і досягнутого результату [28].

Процес здійснення вольових операцій має залежність від рис особистості, її емоційного стану та стану нервової системи, окремі операції потребують значного напруження, які викликають перевтому. Від вміння контролювати ситуації у стані збудження і нервовості передусім залежить успішність виконання дій. У процесі саморегуляції емоції присутні під час розумової і вольової діяльності, вони спрямовані на гальмування або на стимулювання емоційних процесів. Завдяки емоціям, особистість може керувати своїм емоційним станом, і адекватно поводитися відповідно до ситуації, яка викликає стрес [43].

У наукових працях (О.Б. Аксьонова, Ю.Б. Максименко, Л.І. Прохоренко, У.В. Ульяновка) зазначено, що у дітей із ЗПР прояви саморегуляції у різних видах діяльності виражаються специфічними особливостями. Особливістю здійснення вольової регуляції у школярів із затриманим психічним розвитком є певні відхилення, які характеризуються хаотичними діями у виконанні завдань. Недоліки інтелектуальної та емоційно-вольової сфери школярів із ЗПР, мають вияв у зниженні навчально-пізнавальної діяльності, у нездатності до вольових зусиль в умовах труднощів свідчить про незрілість їх вольової сфери. В.В. Лебединський та В.І. Лубовський вивчаючи особливості вольової сфери дітей із затриманим психічним розвитком у процесі навчання визначили, що школярі не вміють стримувати свої емоції і бажання, усвідомлювати мету діяльності, встановлювати цілі, що свідчить про несформованість вольових зусиль [30].

Емоційно-вольова сфера учнів із ЗПР має специфічні особливості, що вказують на її незрілість. У даної категорії дітей вияв емоцій та вольових дій складають враження, що це дитина дошкільного віку. Такі

діти цікавляться іграми, недостатньо самостійні, легко навіювані, надають перевагу емоційності у поведінці, швидко перевтомлюються в інтелектуальній діяльності.

Оскільки діти нездатні до будь-яких вольових зусиль і тривалої розумової діяльності, вже з перших класів спостерігаються труднощі у невмінні підкоритися вимогам школи, переважно у дотриманні дисципліни на уроках, а також в концентрації на інтелектуальній діяльності.

Навчальний процес передбачає всебічний розвиток дитини, шляхом включення їх до різних видів діяльності, у вивченні певних навчальних дисциплін. Так багато навчальних занять передбачає інтелектуальні завдання в яких школярі із ЗПР утруднюються, оскільки такі завдання визначаються емоційно-вольовими особливостями. Діти із затриманим психічним розвитком потрапляючи у такі ситуації, для вирішення поставлених завдань називають у відповіді все, що прийшло на думку, навіть тоді, коли вони спроможні виконати завдання [4]. Така особливість свідчить, що вольова сфера дітей із ЗПР не мотивована, не осмислена та несформована.

Вчені (Н.М. Компанець, Л.В. Кузнецова, В.В. Лебединський, І.Ф. Марковська, М.С. Певзнер) вивчали особливості виконання молодшими школярами із ЗПР навчальних завдань та зазначили, що даній категорії дітей характерні своєрідні особливості вольової сфери, такі як: вольовий імпульс не супроводжує дію, для здійснення певних завдань і досягнення їх мети, не докладаються вольові зусилля.

Частина науковців (Н.О. Жулідова, Л.В. Кузнецова, С.Ф. Ніколаєв, І.В. Мартиненко, Л.І. Переслені) зазначили, що молодшим школярам із ЗПР властива слабкість вольових процесів, емоційну нестійкість, імпульсивність, млявість, апатичність. Емоційна-вольова сфера на думку вчених має слабкість спонукань та ініціативності, дії виявляються необґрунтованими, неадекватними, без цілеспрямованості, з відсутністю

самоконтролю, який забезпечує вияв саморегуляції. У таких школярів відсутні мотиви, вся діяльність має характер ситуативності, з наявним негативізмом [30].

Школярі із ЗПР мають слабкий розвиток вольових зусиль, вони невпевнені у власних можливостях, нерішучі, ніколи не шукають нових способів вирішення певних завдань, не наполегливі, пасивні, не самостійні, безініціативні, емоційно нестійкі, наявний недорозвиток навчальної мотивації, керування лише близькими мотивами, не намагаються мислити під час відповіді, не передбачають можливі наслідки та результати. Саморегуляція виражається у вольових актах, які надають людині можливість виявити свої можливості у важких ситуаціях, у вмінні здійснювати самоконтроль та керування.

У школярів із ЗПР процес саморегуляції є несформованим або недорозвиненим, як результат такі елементи як самоконтроль та регулювання діяльності відсутні, що призводять до утруднення становлення вольового процесу. До основних причин несформованості емоційно-вольової сфери належить: відсутність навчальної мотивації, слабе вираження потреб і спонукань, відсутність планування програми дій, порушення операційної компоненти діяльності, відсутність регулювання дій, нездатність докладати вольових зусиль для уникнення труднощів [4].

Визначено, що емоційно-вольова сфера відіграє важливу роль у становленні та реалізації процесу саморегуляції. Без вольових зусиль неможливо здійснювати регулятивні операції та саморегуляцію з усіма її компонентами. Цей процес передбачає усвідомлену діяльність.

Отже, компоненти саморегуляції у молодших школярів із ЗПР не сформовані. Процес саморегуляції на основі інтелектуального і мовленнєвого недорозвитку виникає у вигляді відхилень та затримки. Мотиваційна сфера, як важливий елемент саморегуляції порушений у молодших школярів із ЗПР, і виявляється у процесі демотивації до

навчання, відсутністю надання вагомого значення навчальній діяльності, уникнення важких завдань, відсутності позитивного ставлення до школи та контролю власної діяльності.

Емоційно-вольова сфера несформована, школярам із ЗПР не властиве докладання вольових зусиль, у них порушений самоконтроль в усіх видах діяльності, вони прагнуть уникнути будь-якої інтелектуальної активності, їх діяльність має характер неорганізованості. Діти із затриманим психічним розвитком емоційно не стійкі, з характерними рисами, переважно: пасивність, безініціативність, не самостійність, нерішучість.

## **2.2. Вплив особистісних рис на саморегуляцію**

Людина, як індивід має сукупність певних якостей, рис та особливостей, які формуються під час діяльності особистості, а саме: взаємодії та ставленні до інших людей, яке виражається у спілкуванні, під час виконання певних завдань, ставленні до праці, у власних намірах та діях.

У психології термін «особистісні риси» тлумачиться як стійка особливість поведінки людини, яка повторюється в різних життєвих ситуаціях. Г.Ю. Айзенк зазначив, що риси особистості – це спосіб поведінки у певних ситуаціях повсякденного життя, який виражається у певній стабільності та адекватності власних дій, тобто повторювана форма реагування на будь-які обставини [5].

Особистісні риси є проявом індивідуальності людини. Індивідуальність поєднує у собі психологічні особливості і риси, які створюють умови для відмінності однієї людини від іншої. Вона виявляється у рисах характеру та темпераменту, зацікавленнях, здібностях, звичках, спрямованості, особливостях мислення, мовлення, сприймання, пам'яті, особливостях мотиваційної сфери. Сукупність

відносно сталих властивостей особистості, що виявляються у діяльності, поведінці та ставленні до себе і колективу визначає характер особистості, який у свою чергу включає риси характеру особистості.

Особистісні риси проявляються у суспільних відносинах та діяльності людини, тому під час взаємодії з іншими особистостями їх необхідно знати. Це надасть змогу передбачити наскільки можна довіряти людині та надавати певні доручення, визначити її поведінку за певних умов.

Кожна особистість має риси індивідуальності, які проявляються під час різних життєвих ситуацій через взаємодію інтелектуальної, емоційної та вольової сфери. Вираження певних рис особистості зумовлюється різними мотивами та потребами, які визначають результати діяльності та вчинки людини.

Розумові риси характеру проявляються в розсудливості та спостережливості, які сприяють швидкій орієнтації в нових обставинах. Нерозсудливість спонукає людей легко розпочинати робити будь-яку справу, не замислюючись зможуть вони її довести до завершення чи ні. Супутніми негативними рисами можуть бути повільність та інертність у випадках коли потрібно прийняти рішення, байдуже ставлення до справи без урахування її важливості. Почуття та емоційне ставлення до ситуацій є основою таких рис характеру, як запальність, надмірна співчутливість, брутальність, грубість, нездатність співчувати тощо.

Наприклад, моральні якості особистості виникають коли перед індивідом постає вимога діяти відповідно до норм і правил поведінки. Потрапляючи у ситуації, де необхідно надати емоційну оцінку навколишньому середовищу, мистецтву, оцінити себе чи оточуючих виникають емоційні риси особистості, які є важливою умовою для спілкування. В ситуаціях, які вимагають здійснення вольових зусиль та дій, людина проявляє вольові риси, які необхідні для ефективної і продуктивної діяльності. Вольові дії вимагають від людини

усвідомленого сприймання для вирішення поставлених завдань, які потребують розумового навантаження, тим самим виражаючи інтелектуальні риси особистості [3].

Формування рис особистості є досить важливою умовою для здійснення усвідомленої та повноцінної пізнавальної активної діяльності, оскільки вони суттєво впливають на формування саморегуляції діяльності людини [37]. Л.І. Лозова визначила пізнавальну активність школярів, як рису особистості, яка пов'язана з пізнавальною діяльністю, що передбачає готовність до виконання самостійної діяльності, спрямованість на сприйняття та засвоєння нового досвіду. Відомо, що всі пізнавальні процеси, у молодших школярів із ЗПР перебувають на низькому рівні сформованості, що спричинює виникнення своєрідних рис особистості, яке утруднює становлення саморегуляції дій [2].

Внутрішня єдність рис характеру визначає його цілісність, тобто поєднання рис характеру, яка зумовлює взаємозв'язок слова і певної діяльності. Школярам із ЗПР властива розбіжність у поглядах, відсутність цілеспрямованості рис характеру, залежність їх виявлення від обставин, а не від внутрішніх установок особистості.

Особливо важливою особистісною рисою характеру є його визначеність, яка виявляється у прагненнях і переконаннях, в спрямованості на конкретну мету. На особистість з визначеним характером можна доручати важливі справи, оскільки вона буде виконувати його відповідально. У людей з невизначеним характером немає чіткої позиції у житті, тому не можна зрозуміти чи відповідальна людина. У справжньої особистості має бути єдність усіх компонентів рис характеру, оскільки вони впливають на діяльність, стосунки та способи дій [3].

Процес саморегуляції є основним компонентом формування діяльності, яка потребує активізації всіх психічних процесів (процеси,



властивості, стани), які характерні людині. Одним з компонентів, що забезпечує саморегуляцію є емоційно-вольова сфера, яка має за основу риси характеру людини. Саме від рис характеру залежить успішність діяльності та усвідомлене керування дій. Так, успішний результат у вольових зусиллях у діяльності можливий за наявності сформованих рис особистості, яке виражається у здатності до інтелектуального навантаження та активізації розумової сфери.

Своєрідність формування психічних процесів у дітей із затриманим психічним розвитком характеризується порушенням гармонійного розвитку особистості, яке виявляється у відхиленнях психічної та фізичної сфери. Для даної категорії дітей характерні специфічні особливості рис особистості, внаслідок порушень функціонування нервової системи, які суттєво впливають на життєдіяльність особистості, утруднюючи свідому діяльність, яку забезпечує процес саморегуляції [35].

Наприклад, коли виникає перевтома або перенавантаження нервової системи у дітей проявляється виснаженість та загальмованість нервових процесів. Учням із ЗПР властиве порушення поведінки та зниження працездатності на тлі виснаження нервової системи у вигляді короткотривалої продуктивної праці, після чого виникають такі риси особистості: метушливість, неухважність, невпевненість, інертність, байдужість, млявість, повільність, сонливість, непосидючість, неадекватне сприймання зауважень, балакучість, запальність, грубість.

Прояв таких рис перешкоджає продуктивності та усвідомленню навчальної діяльності. Внаслідок зниженої працездатності виникає нестійка увага, часте відволікання та відсутність цілеспрямованості. Деяким дітям із ЗПР властива надмірна активність, непосидючість, це свідчить про їх «псевдоактивність» (перезбудження). У таких випадках діти не усвідомлено виконують дії, коли виникають труднощі переходять до виконання іншого завдання. Інші школярі даної категорії

дітей є бездіяльними, млявими, малорухливими, нерішучими, без допомоги інших не працюють. У дітей відсутня зацікавленість та допитливість, не докладають зусиль для виконання поставлених завдань, не проявляють наполегливості та рішучості, визначається порушення пізнавальної сфери.

Будь-яка діяльність, особливо навчальна має за основу цілеспрямованість та активність, що передбачає наявність мотивації та контролю дій, яка відсутня у дітей із ЗПР. Це спричинене несформованістю саморегуляції, становлення якої утруднюється через наявність своєрідних рис особистості таких, як безініціативність, млявість, пасивність, нерішучість. У цьому випадку засвоєння знань є поверховими, з відсутньою цілеспрямованістю та усвідомленістю. Контроль та керування діяльністю також є неможливим [11].

У школярів із ЗПР утруднене формування позитивних особистісних якостей, яке призводить до низької працездатності та недорозвитку регуляції діяльності, супроводжуючись лабільністю нервової системи.

Г.Є. Сухарева визначила, що молодшим школярам із ЗПР властиві інфантильні риси, які виражені в переважанні ігрових інтересів над навчальними, з прагненням уникнення відповідальності, у невмінні діяти відповідно до ситуації, схильні до підвищеного навіювання та неадекватної самооцінки [35]. Це пов'язане із незрілістю психіки школярів із затриманим психічним розвитком, особливо емоційної та вольової сфери, яка формує образ діяльності та поведінки, у вигляді надмірної інфантильності: нестриманість, примусовість до виконання завдань, які не викликають інтересу, але є необхідними. На момент вступу до школи та у процесі навчання діти не усвідомлюють обов'язки та правила поведінки учня у школі.

Порівнюючи дітей з нормальним психічним розвитком та дітей із ЗПР, дана категорія школярів виглядають як діти дошкільного віку: не

розуміють правила поведінки на уроках, встають із робочого місця та ходять по класу без дозволу вчителя, під час уроку граються або звертаються до вчителя із запитаннями, які не стосуються навчального процесу, не включаються у роботу. У них відсутня спрямованість на взаємодію, що виконання поставлених завдань. Це можна виправдати надмірною втомою і відсутністю інтересу до навчальних занять, оскільки становлення інтересів формується на основі певних знань і умінь, які у дітей із ЗПР обмежені.

Школярі із ЗПР схильні до неадекватних змін емоційного стану, яке не має на те суттєвої причини. У школярів проявляється стан підвищеної агресивності і дратівливості, яке переходить у стан байдужості і апатичності до власних успіхів і невдач.

Процес формування рис особистості школярів із затриманим психічним розвитком є результатом особливості їх нервової системи, а також впливу мікросоціального середовища в якому вони перебувають [4].

Отже, зазначені особистісні риси, які властиві школярам із ЗПР проявляються у порушеннях поведінки, що призводить до конфліктів. У дітей недорозвинена довільна діяльність, яка викликає відсутність прагнення виконувати завдання та взаємодіяти на уроці, виникає неадекватне сприйняття зауважень. Все це спричинює своєрідність становлення саморегуляції.

### **2.3. Психодіагностика компонентів саморегуляції дітей з ЗПР**

Психодіагностика компонентів саморегуляції, які беруть участь у забезпеченні навчальної діяльності молодших школярів проводилась на базі Навчально-виховного комплексу №48 Херсонської області у 12 учнів з діагнозом – затримка психічного розвитку різного генезу. Було використано ряд підібраних методик, які діагностують стан

сформованості вищих психічних функцій: увага, сприйняття, пам'ять та працездатність. Обрані психічні функції є важливими компонентами саморегуляції.

Увага дозволяє виконувати навчальну діяльність незважаючи на зовнішні подразники, завдяки своїм властивостям, таким як стійкість, спрямованість, зосередженість, переключення, обсяг, розподіл та інтенсивність уваги. Дана психічна функція пов'язана з регулюванням проявів психічних процесів і свідомої поведінки особистості виявляючись у спрямованості та зосередженості свідомості на певних явищах дійсності. Саме зосередження підвищує рівень розумової або рухової активності людини. Вміння зосереджуватися на певній діяльності у будь-який момент часу визначає успішність цілеспрямованого виконання поставлених завдань. Уважність – це важлива риса у навчальній діяльності, яку забезпечує увага, вона потребує вміння цілеспрямовано керувати своєю увагою, а саме: вміння довготривало утримувати увагу на об'єкті та діяльності, зосереджуватися на предметі діяльності незважаючи на відволікаючі фактори, довільно переключати увагу (зміна спрямованості) з одного об'єкта (предмета розгляду) на інший.

Порушене сприйняття у навчальній діяльності призводить до труднощів у навчанні. Фізіологічною основою даного процесу є складна аналітично-синтетична діяльність усієї кори головного мозку, а процес сприйняття залежить від попереднього досвіду людини у вигляді уявлень та знань. Тому недостатній рівень сформованості таких властивостей сприйняття як: предметність, цілісність, структурність, константність, апперцепція, осмисленість, вибірковість спричинює порушення створення цілісних образів предметів та явищ, якими надалі оперує увага, пам'ять, мислення та емоції. Сприйняття забезпечує виконання таких функцій особистістю, як загальне орієнтування у діяльності, оцінка предметів, пізнання нових явищ, контроль практичної

діяльності, регулювання поведінки і діяльності у процесі взаємодії з певними явищами. Будь-яка інформація, яка отримана у процесі сприйняття є основою для функціонування вищих форм психічної діяльності.

Пам'ять є пізнавальною функцією психіки, яка включає в себе процеси запам'ятовування, зберігання, відтворення, пригадування і забування. Ці процеси розпочинаються у короткотривалій пам'яті та завершуються в довготривалій. Все, що людина відчуває, сприймає та здійснює, закріплюється та зберігається у пам'яті. Цей психічний процес виступає структурним елементом пізнавальної та навчальної діяльності, розвиток яких залежить від стану нервової системи та зацікавлення включення особистості в продуктивну діяльність. Кожна людина має індивідуальні відмінності у пам'яті, які проявляються у продуктивності її процесів; у рівні розвитку різних типів пам'яті, у переважанні певного виду пам'яті над іншими.

У молодших школярів поступово розвиваються всі види пам'яті, особливо інтенсивно розвивається словесно-логічна пам'ять як умова результату успішного навчання. Цей вид пам'яті тісно пов'язаний з мовленням та мисленнями, полягає в запам'ятовуванні думок, суджень, понять, закономірностей, умовиводів та суджень між предметами та явищами дійсності, їх загальними властивостями та відтворенні вербальної інформації.

У знаннях молодших школярів переважає конкретний матеріал, довільна пам'ять ще недостатньо сформована. Тому у школярів виникають труднощі у засвоєнні навчальної інформації: не контролюють осмислення матеріалу, не володіють мнемічними прийомами логічного запам'ятовування та керування пам'яті, що призводить до механічного заучування.

Навчальна діяльність потребує цілеспрямованого засвоєння нової інформації, яка потребує великої кількості часу на вивчення.

Працездатність людини визначає сила нервової системи, яка проявляється у витривалості та врівноваженості. Тривала працездатність є запорукою успішного навчання. Здатність школяра змінювати поведінку залежно від умов, швидко переходити від однієї дії до іншої, задовільно виконувати максимальну кількість роботи, за постійно сприятливого функціонального стану його організму, визначає працездатність [3].

Для здійснення психодіагностики молодших школярів із ЗПР використовувалися такі методики:

1. Тест «Таблиця Горбова-Шульте».

Мета: оцінка властивостей уваги, вмінь утримувати та переключати увагу з одного об'єкту на інший школярів із ЗПР [18].

2. Діагностика сприймання «Чого не вистачає?» (За Р.С. Немовим).

Мета: визначення рівня розвитку сприймання у молодших школярів із ЗПР [19].

3. Методика «Визначення типу пам'яті» у молодших школярів.

Мета: визначення переважаючого типу пам'яті у молодших школярів із ЗПР [13].

4. «Коректурна проба» (за Б. Бурдоном).

Мета: дослідження працездатності молодших школярів із ЗПР [36]. Детальний опис методик наведений у додатку А.

В ході первинної діагностики властивостей уваги школярів із ЗПР використовуючи методику «Таблиця Горбова-Шульте» виявлено нестійку увагу, яка є одним з факторів невстигання у навчанні.

Школярі потребують багаторазового повторення інструкції, розпочинають виконувати завдання повністю їх не усвідомивши. Завдання, які включають умови з якими діти вже зустрічалися (прямий рахунок) є доступними для розуміння і активізують діяльність учнів. Внаслідок виникнення нової проблемної ситуації (новий вид завдань), що потребують здійснення розумових дій, утримування у пам'яті умов

завдань і їх усвідомлення (називати саме чорні цифри у порядку збільшення, червоні у порядку зменшення, рахувати поперемінно) відбулася дезорієнтація та втрата інтересу до цієї серії завдань. Школярі проявляли пізнавальний інтерес та активність до моменту коли була допущена помилка, на якій акцентувалася увага для її виправлення. Лише частина учнів намагалася виправити помилку, решта учнів не проявляли самостійності, очікуючи на допомогу дорослого. Реакції на власні невдачі виявлялися неадекватними, що призводило до засмучення та швидкої втрати інтересу, невпевненості у власних силах. Молодші школярі із ЗПР дуже чутливі до позитивної стимуляції і заохочення, вплив якої спонукає бути уважнішим, виникає прагнення до швидкого виконання поставленого завдання.

Під час виконання поставлених умов простежувалася специфіка пошуку чисел, швидкість виконання завдання, характер активності, особливості виходу з нової ситуації, якщо не вдається знайти число, чи забувають поставлену інструкцію, чи утруднюються у виконанні роботи. У ході виконання завдань у дітей знижувалась працездатність, оскільки було важче утримати їх увагу. Визначено, що без втручання з боку дорослого учні залишаються бездіяльними, безініціативними та пасивними, на виконання завдань потрібна велика кількість часу. Остання серія завдань виявилася неможливою для виконання учнями із ЗПР.

Труднощі виконання завдань пов'язані з тим, що деякі учні не уважно слухали умови завдання, не заглибилися у сутність завдання, виконуючи завдання постійно забували умови, змінювали їх, заплутувались, пропускали числа, розпочинали все спочатку. Це можна пояснити тим, що у дітей обмежений досвід, не сформовані навички інтелектуальної діяльності, вони не вміють утримувати, зосереджуватися, переключати увагу, наявна виражена неуважність, складність орієнтування у завданні, нерозуміння його, не включення у

роботу, недостатнє усвідомлення дій та керування ними. Учні по-різному виконували завдання, це залежало від мотивації, працездатності, самоконтролю, проте у кожного учня простежувалися типові помилки, особливо під час виконання третьої серії завдань.

Необхідність переключення уваги викликало загальмованість дій у кожного учня. Проведена діагностика дозволила визначити, що у школярів із ЗПР низький рівень переключення уваги (таблиця 3.1).

*Таблиця 3.1*

**Рівень переключення уваги у школярів із ЗПР**

<b>Порядковий номер учня</b>	<b>Час переключення Т (у сек.)</b>	<b>Ранг</b>	<b>Рівень переключення уваги</b>
1	280	9	Низький
2	190	8	Низький
3	270	9	Низький
4	290	9	Низький
5	213	9	Низький
6	190	8	Низький
7	310	9	Низький
8	265	9	Низький
9	283	9	Низький
10	305	9	Низький
11	305	9	Низький
12	282	9	Низький

Відомо, що недостатній рівень розвитку властивостей уваги, насамперед переключення, спричинює ряд труднощів у виконанні цілеспрямованих, інтелектуальних завдань. У школярів із ЗПР, це обумовлене низькою інтелектуальною активністю, несформованістю навичок і вмінь самоконтролю, недостатнім розвитком навчальної мотивації. Це спричинює подальшу неуспішність та невстигання у засвоєнні навчальної інформації.

Діагностика сприйняття з використанням методики «Чого не вистачає?» (За Р.С.Немовим) надала можливість простежити



особливості виконання представлених завдань та визначити рівень розвитку сприйняття у молодших школярів із ЗПР.

Школярі одразу зрозуміли інструкцію та проявили зацікавленість у виконанні даного виду роботи, проте завдання виконували з помилками, а саме: називали неіснуючу ознаку на малюнку, самостійно її вигадували для того, щоб швидше перейти до наступної ілюстрації, або пропускали малюнок, і переходили одразу до іншого; шукали дрібні деталі не зважаючи увагу на більш суттєві; на малюнку, де зображено декілька предметів, шукали відсутній елемент лише на одному з них («хлопчик з лопатою» – детально придивлялися до хлопчика, перераховували всі деталі на ньому, проте не звернули увагу на те, що у лопати відсутній держак; «дівчинка з телефоном» – частина учнів дуже детально придивлялися до волосся дівчинки, її рук, до спідниці, решта учнів звернули увагу лише на шухляди. Лише за додаткової допомоги з боку дорослого, помітили, що на телефоні відсутній дріт).

Особлива увага була приділена ілюстрації з двома столами, учні порівнювали їх один з одним, детально розглядали, проте відсутню ніжку в одного зі столів самостійно помітити утруднювалися, учні шукали відмінності у рисках, їх нерівностях та крапках, які знаходяться на шухлядах столу.

Визначено, що на швидкість сприймання впливає кількість зображених предметів на одному малюнку, елементи на поодиноких картинках визначалися з першої спроби. Поодинокі картинки, де зображений пес, слон, риба, ножиці привернули увагу школярів із ЗПР. Шукаючи відсутні елементи на даних ілюстраціях діти досить швидко їх знаходили та самостійно називали.

Перелічені помилки свідчать про поверхневе сприйняття та його фрагментарність, оскільки діти мають труднощі у сприйнятті та побудовування цілісного образу сприйнятої інформації. Учні допускали типові помилки у називанні предметів, уповільнено називали слова,

забували їх назви. Для того, щоб правильно назвати предмет більшість школярів потребували підказки та роз'яснення про зображений предмет. Учні адекватно реагували на власні помилки, намагалися їх виправити та зрозуміти цілісний образ зображень на малюнку, з радістю приймали допомогу дорослого.

Фіксований час, який був витрачений на пошук відсутніх деталей, з врахуванням всіх правильних відповідей дозволив визначити, що рівень розвитку сприймання в учнів із ЗПР переважно середній. Рівень розвитку сприйняття молодших школярів із ЗПР у результаті проведеної методики відображений на рисунку 3.1.

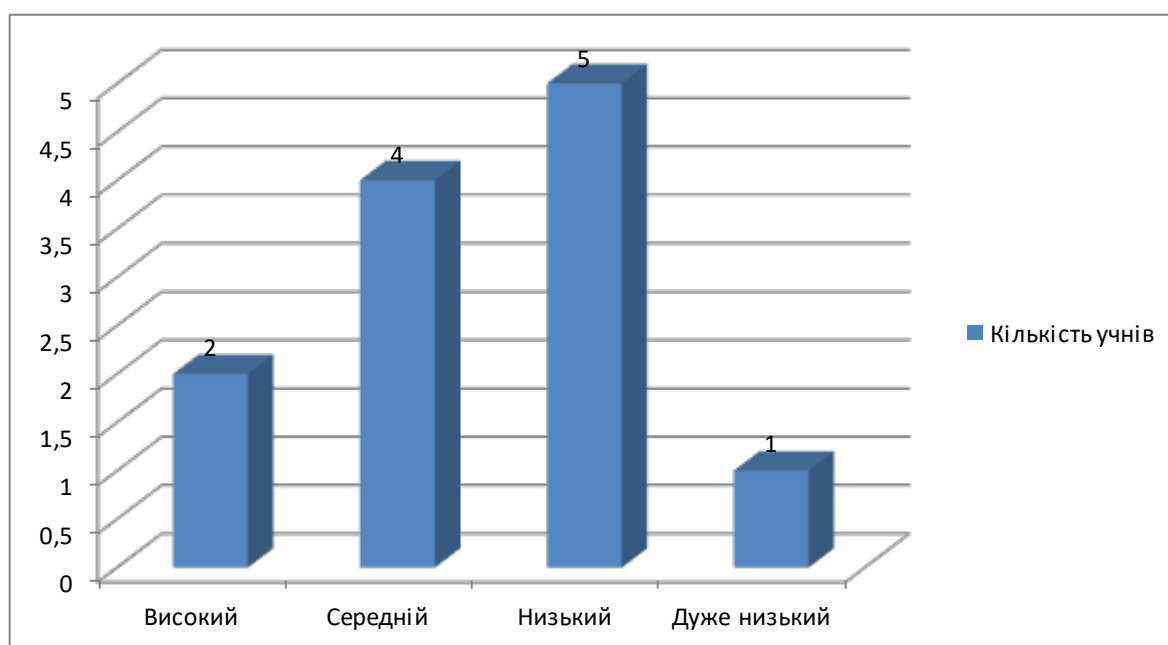


Рис. 3.1. Рівень розвитку сприйняття молодших школярів із ЗПР

В ході проведення психодіагностики також було використано методику «Визначення типу пам'яті» у молодших школярів із ЗПР. Дана методика дозволила простежити особливості процесів запам'ятовування, зберігання, відтворення і забування та визначити переважаючий тип пам'яті в учнів даної категорії.

Інструкцію до виконання кожної серії завдань діти зрозуміли не з першого разу, вони потребували додаткового пояснення. Почувши, що

треба запам'ятовувати новий матеріал, частина учнів проявляла безініціативність. Виконуючи завдання методики, школярі мали суттєві утруднення у процесі запам'ятовування та відтворення, через те, що вони не вміють ставити усвідомлену ціль запам'ятати та використовувати мнемічні прийоми запам'ятовування. Учні не володіють такими прийомами смислового заучування, як повторення, промовляння в голос, утворення смислових груп. Більшість учнів, прочитавши чи почувши слова, одразу їх забувають.

Також у даній категорії дітей обмежений об'єм пам'яті, і знижена стійкість запам'ятованого матеріалу. Такі слова для запам'ятовування, як «абажур» та «торшер» викликали у більшої кількості учнів труднощі, внаслідок обмеженого словникового запасу (вони не знають значення цих слів). Під час діагностики було помітно швидке забування інформації, яка була прочитана та почута. Діти не утримують у пам'яті велику кількість нової інформації, відволікаються, не охоче продовжували роботу. Учням не було цікаво запам'ятовувати ряди слів, вони швидко втрачали інтерес, проте завдяки заохоченню та похвали, діти намагалися продовжували виконувати поставлене завдання.

За отриманими результатами проведеної діагностики визначено, що запам'ятовування при зоровому сприйнятті є переважаючим типом пам'яті в у школярів із ЗПР. Проте, навіть за таких показників, учні відтворювали у середньому 3-4 слів з запропонованого рядка, із значними труднощами (довге пригадування, заплутування, закреслення). Комбіноване сприйняття для дітей було утруднене, оскільки читаючи, а потім слухаючи і відтворюючи рухи у повітрі викликали відволікання та швидку втрату інтересу до запропонованого виду заняття.

Пам'ять відіграє вагомий роль, особливо у навчальній діяльності, до рівня її розвитку висуваються певні вимоги, які передбачають систематичне та цілеспрямоване оволодіння новими знаннями, вміннями і навичками для реалізації успішної діяльності. Для результативного

навчання у розумовій сфері необхідні сформовані психічні процеси, включаючи пам'ять, яка забезпечує розумову обробку інформації. Пам'ять визначає формування досвіду, навичок людини, які є необхідними для успішного й ефективного навчання.

Проведена діагностика визначила, що у школярів із затриманим психічним розвитком недостатня продуктивність мимовільної та довільної пам'яті. Завдання запам'ятати та відтворити 10 запропонованих слів виявили значні труднощі у всіх діагностованих учнів. Це пояснюється зниженням пізнавальної активності, яке виявляється на стадії відтворення, коли учня просять пригадати прочитаний та почутий матеріал, а також недостатньою продуктивністю запам'ятовування. Надзвичайно важливо, щоб у процесі запам'ятовування школярі розуміли, що означає «запам'ятати». Усвідомлення цього процесу та наявної цілеспрямованості є необхідною умовою для високої продуктивності діяльності.

У молодших школярів із ЗПР простежується слабка мнемічна діяльність. Розуміючи поставлене завдання, вони не можуть виконати логічні операції та користуватися смисловими прийомами. Виконуючи поставлене завдання, більшість школярів, назвавши та написавши декілька слів, вважали завдання виконаним і не робили спроб згадати і відтворити більшу кількість слів. На прохання спробувати пригадати ще декілька слів, з додатковою похвалою, декілька учнів змогли відтворити ще 1-2 слова, що свідчить про те, що самотійно дана категорія дітей до кінця не реалізує можливості своєї пам'яті.

Школярі, показали низькі результати при запам'ятовуванні матеріалу, проте навіть такі показники дозволили визначити переважаючий тип пам'яті, і зрозуміти у якому вигляді краще подавати навчальний матеріал для кращого усвідомлення і запам'ятовування його учнями із ЗПР. Визначений тип пам'яті, що переважає у дітей із ЗПР відповідно до методики відображений на рисунку 3.2.

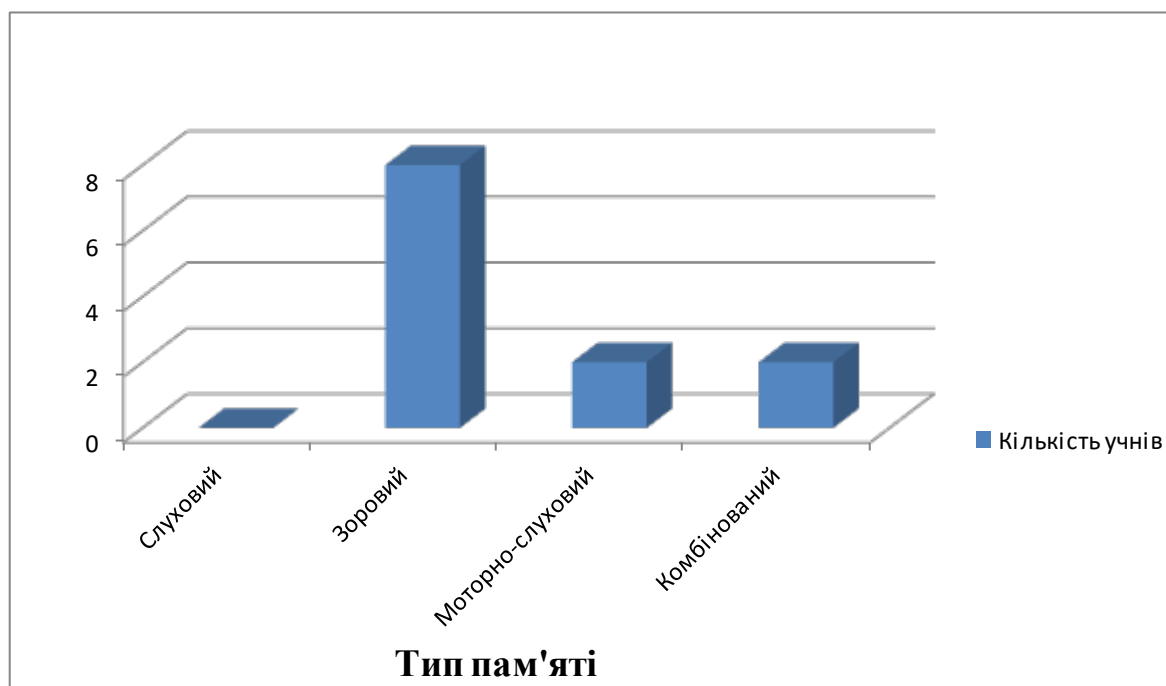


Рис. 3.2. Переважаючий тип пам'яті у дітей із ЗПР

В ході проведення діагностики також було простежено динаміку працездатності молодших школярів із ЗПР під час виконання поставленого завдання. Працездатність тісно пов'язана з темпом роботи і є важливим показником в успішності навчання. Для того, щоб визначити продуктивність учнів була використана методика «Коректурна проба» (за Б.Бурдоном), яка дозволила визначити коливання працездатності.

Визначено, що працездатність учнів має різкі коливання і значне зниження в кінці роботи, що свідчить про стан швидкого виснаження уваги внаслідок перенапруження від емоційних та інтелектуальних навантажень, відсутньої мотивації та нестійкості уваги. Темп роботи у школярів із ЗПР майже однаковий. У процесі роботи в усіх учнів він знижується, продуктивність спадає, працездатність знижується.

Методика передбачала тривале виконання завдань, з обов'язковим включенням стійкої уваги та зацікавлення у результатах виконаної роботи. Школярі із ЗПР проявляли ініціативність, бажали швидко закінчити розпочату роботу, проявили відповідальність виконуючи

завдання, частина учнів дуже ретельно малювала окремі елементи, інша частина дуже швидко прагнула завершити завдання, допускаючи велику кількість помилок.

Інструкцію щодо виконання методики, більшість учнів зрозуміли з першого разу. Діти були зацікавлені тим, що вони будуть малювати, а також тим, що вони зможуть показати себе кращими, якщо впораються за відведений час з усіма завданнями. У всіх школярів помилки були типові, у дітей втрачався зоровий контроль, співвіднесення зору та рухів руки, більшість учнів допускали такі помилки: до будиночка домальовували гілочку, віконце малювали повз будиночок, розташовуючи його у різних сторонах, за межами бланку, часто пропускали картинки, переходили до наступного ряду, закреслювали і заштриховували, розмальовували малюнки.

Школярі постійно відволікалися на будь-який зовнішній подразник та на власні думки. Тривала цілеспрямована діяльність спричиняла швидку втому, що призводило до зниження темпу роботи. Дана категорія дітей постійно потребувала повторення та нагадування завдання про те, що у будиночку ми малюємо саме віконце, а у кожного листочка – гілочку. Завдяки застосуванню заохочення, похвали та підтримки діти проявляли старанність та відповідальність у виконанні завдань. Визначений рівень розвиненості діагностованих властивостей уваги, продуктивності та стійкості наведені у рисунку 3.3.

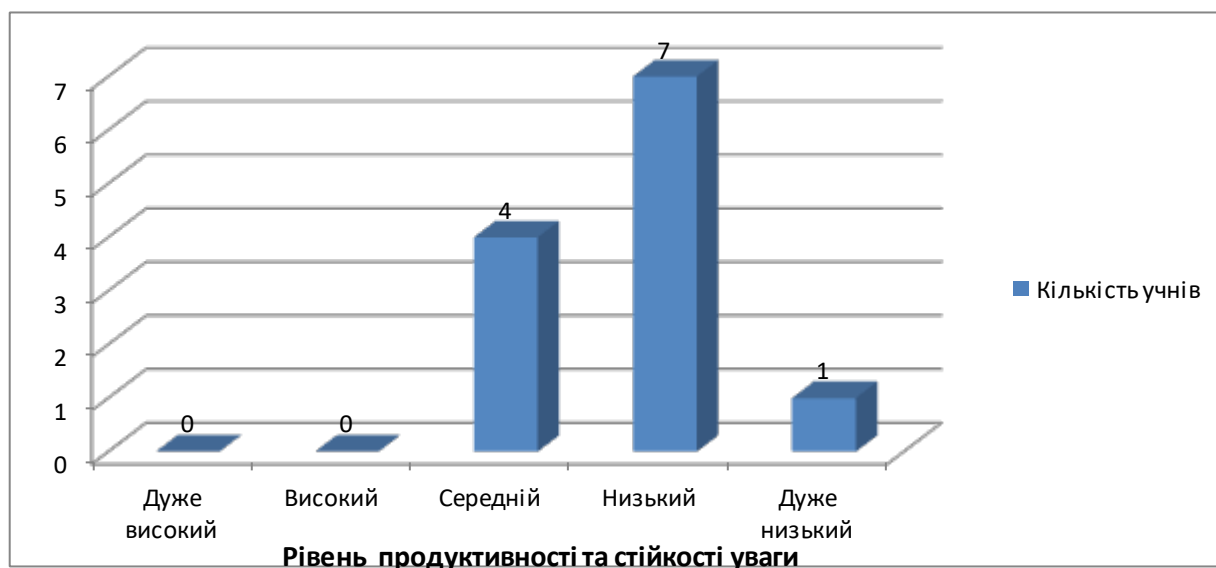


Рис. 3.3. Рівень розвиненості властивостей уваги (продуктивність, стійкість) в учнів із ЗПР

Діагностика дозволила виявити характерну для дітей із ЗПР нестійку увагу, швидко втому, різке зниження темпу роботи, продуктивності та працездатності, що залежить від зусилля, яке дитина витрачає на виконання завдань та інтелектуальне навантаження, цілеспрямовану діяльність, яка вимагає концентрації та стійкості уваги.

## РОЗДІЛ 3

### КОРЕКЦІЯ ПОРУШЕНЬ ФОРМУВАННЯ САМОРЕГУЛЯЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ЗПР

#### **3.1. Характеристика корекційно-розвиваючих завдань на формування саморегуляції навчальних дій**

Основу саморегуляції становлять психічні процеси, які реалізують процес регулювання дій, це певна система опрацьованих операцій, через які здійснюється діяльність. Нині наявність сформованої саморегуляції виступає як одна з умов життєвого успіху особистості та розцінюється як показник особистісної зрілості.

Оскільки саморегуляція це багаторівневий процес, який відбувається у взаємозв'язку з іншими психічними процесами особистості: мисленням, сприйняттям, пам'яттю, увагою на його формування впливають різні чинники. Виявлені відхилення у формуванні саморегуляції повинні стати основою для корекційної роботи з дітьми, які мають значну навчальну неуспішність.

У корекційній роботі необхідно враховувати вже наявні у дітей труднощі, а тому планування роботи з дитиною має бути комплексним та здійснюватися як психологами, педагогами так і батьками.

Під час розробки корекційної програми, яка включає комплекс завдань з метою корекції порушень формування саморегуляції навчальної діяльності молодших школярів з ЗПР, її необхідно погоджувати зі шкільною програмою та, по можливості, створювати особливі умови навчання в класі. Участь батьків є надзвичайно важливою складовою у корекційній роботі, оскільки спричиняє більшу ефективність у формуванні довірливої саморегуляції. Усвідомлення батьками того, що від них як і від педагогів залежить ефективність корекції порушень у дитини виявить їх прагнення бути більш активним:



радитись з педагогом, своєчасно виконувати поставлені завдання, бути проінформованим про стан дитини, знати мету корекції.

Аналізуючи роботи таких вчених як В.П.Зінченка та А.Н.Леонтьєва, Л.А.Вагнера було розглянуто різні методи корекції, серед яких кращу ефективність надавали гри. А.Н. Леонтьєва пропонувала використовувати гру у навчальному процесі, оскільки ігри, що вдало підібрані до навчальної програми сприяють підвищенню мотивації і сприйняттю інформації, а також розвитку та закріпленню отриманих знань. Одним з традиційних методів навчання молодших школярів є гра, оскільки в ігровій діяльності виховна, розвиваюча та освітня функція перебувають у тісному взаємозв'язку. Метод гри організовує та розвиває учнів у навчання, виховує та розширює пізнавальні можливості. Діяльність молодших школярів змінює провідну діяльність, яка була на попередньому етапі розвитку на навчальну, яка потребує розвитку всіх психічних процесів, які становлять саморегуляцію дій. Розвиток та корекцію таких вищих психічних функцій як сприйняття, увага, пам'ять краще проводити в ігровій формі, оскільки діти будуть активніше приймати участь та не будуть так швидко втомлюватися, як монотонних занять за партою. Розвиток цих функцій – це поступовий та тривалий процес, успішність якого досягається систематичністю та комплексністю.

Корекційна робота проводиться в наступних напрямках:

1. Розвиток концентрації уваги та навику її переключення.

Увага забезпечує успішний процес навчання, оскільки вчителі під час навчального процесу звертають увагу учнів на нову інформацію, намагаються її утримати протягом тривалого часу, переключати її з одного виду на інший. У молодших школярів переважає мимовільна увага, зовнішні фактори є відволікаючими, вони утруднюються на зосередженні та орієнтуванні у складному матеріалі. Молодший шкільний вік найсприятливіший для розвитку та корекції уваги. Через

відсутність спрямованості у навчанні школярі постійно відволікаються, утруднюються в тривалому виконанні певної дії, що негативно впливає на навчання та формування саморегуляції дій.

## 2. Корекція та розвиток зорового сприйняття.

Сприйняття будь-якого предмета відбувається через взаємодію аналізаторів та на основі вже наявних знань і досвіду особистості. Зорове сприйняття потребує участі рухового аналізатора, без якого не можливі рухи очей. Сприйняття відіграє важливу роль у житті та діяльності людини, оскільки воно є обов'язковою умовою в орієнтуванні у просторі та рухів. Властивості сприйняття відіграють головну роль в цілісному та предметному усвідомленні інформації. У школярів із ЗПР сприйняття поверхневе та недостатньо усвідомлене, вони не можуть узагальнювати матеріал, виділяти головне та відмінне, сприймати цілісний образ предмету, його добудовувати, це спричинює утруднення ефективності засвоєння навчальної інформації.

## 3. Розширення обсягу пам'яті.

Навчальна діяльність вимагає засвоєння та запам'ятовування великої кількості інформації, це спонукає до оволодіння мнемічними прийомами запам'ятовування, а саме: усвідомлювати та утворювати асоціативні зв'язки, продумувати план дій. У молодших школярів такі прийоми запам'ятовування несформовані, завдання запам'ятати велику кількість інформації спонукає до механічного заучування, оскільки учні не ставлять за ціль його усвідомлення. Для того, щоб розвинути пам'ять з її всіма властивостями необхідно комплексно розвивати та тренувати вправами, які краще подавати у формі гри для даного віку.

Починаючи роботу з розвитку властивостей уваги використовувалися такі вправи та ігри, як «Знайди однакові предмети», «Знайди відмінності», «Знайди пару», «Силуети». Дані вправи спрямовані на розвиток спрямованості уваги, спостережливості, мислення, пам'яті, зорового сприйняття, вмінь порівнювати предмети,

помічати дрібні деталі, виявляти схожість та відмінність. Детальний опис вправ у Додатку Б.

Для корекції та розвитку зорового сприймання використовувалися такі види завдань, як вправа «Що забув домалювати художник?». Учні пропонують роздивитися картки з знайомими зображеннями, які мають відсутні елементи, наприклад квітка без пелюсток, птах без дзьоба, риба без хвоста, плаття без рукава, стілець без ніжки. Потім потрібно назвати відсутні деталі (або домалювати їх).

Гра «Домалюй картинку і розфарбуй». Дитині надається певна інструкція та пропонується домалювати малюнок, щоб він став цілісним. Починають гру з малюнків де намальований контур, потім завдання ускладнюється.

Гра «Склади картинку». Проводиться у декількох варіантах: дитині дають картинки, на яких зображені частини 2-3 зображень і пропонують зібрати з цих частин цілі зображення, пізніше дитині надають серію картинок де дитина повинна знайти виділені фрагменти на цілій картинці і розфарбувати їх. Гра починається з предметних картинок, потім ускладнюється сюжетними картинками. Картинки надаються із зображеннями різних предметів, розрізані по-різному (по вертикалі, горизонталі, діагоналі на 6, 7, 8 частин).

Запропоновані вправи спрямовані на розвиток зорового сприйняття, концентрації уваги, вчити виокремлювати відсутні деталі, здатність впізнавати окремі елементи, відтворюючи за ними цілу картину. Детальний опис вправ та методик у Додатку В.

Пам'ять як психічна властивість людини відкриває можливості для накопичення досвіду, має такі властивості, як запам'ятовування, збереження, розпізнавання та відтворення явищ, процесів і психічних станів. Завдяки пам'яті ми засвоюємо різноманітну інформацію, знання про навколишній світ і розвиваємо вміння. Продуктивність пам'яті пов'язана з особливостями особистості, оскільки саме вона має здатність

свідомо регулювати та керувати цим процесом, ставлячи певні цілі і завдання для своєї діяльності. Обсяг пам'яті та її продуктивність у школярів із ЗПР значно знижена, вони утруднюються у смисловому запам'ятовуванні, якого потребує саморегуляція діяльності. Для розширення обсягу пам'яті використовувалися такі вправи як «Каскад слів», «Назви слова, які запам'ятав», «Так» та «ні» не кажіть». Детальний опис вправ та методик у Додатку Г.

Запропоновані корекційно-розвиткові завдання забезпечують корекцію особистісних порушень у школярів із ЗПР, формують мотивацію, через використання методу корекції - гри, забезпечують розвиток властивостей уваги, сприйняття, працездатності, розширюють обсяг пам'яті. Тобто підібрані завдання сприяють розвитку вищих психічних функцій, які беруть участь у становленні саморегуляції навчальних дій. оскільки здійснюється корекційний вплив. Виконуючі запропоновані завдання у школярів формуються такі риси, як цілеспрямованість, самостійність, дисциплінованість, впевненість.

### **3.2. Зміни стану саморегуляції в результаті проведеної корекційної роботи**

Однією з причин шкільної неуспішності є несформованість вищих психічних функцій. Проведена корекційна робота сприяла їх розвитку, оскільки вони відіграють важливу роль у процесі саморегуляції. Використовуючи конкретні завдання, що пропонувалися у доступній і цікавій формі відповідно віку учнів активізували діяльність школярів. Вони прагнули швидше закінчувати завдання, щоб отримати інші. Зазвичай, коли з'являлися труднощі у завданні, вони намагалися уникнути їх виконання, але за допомогою заохочення намагалися довести розпочату справу до кінця.

Під час виконання завдань простежувалися прагнення та бажання

учнів до змагання один з одним, бути кращим за всіх. Школярам із ЗПР подобалися завдання де є ілюстрації, де треба щось роздивлятися. Завдання для розширення обсягу пам'яті виконували не охоче, оскільки від них вимагалось задіяти мислення та спробувати усвідомити і відтворити слова. Дітям подобалося виконувати серію завдань для розвитку сприйняття, вони проявляли цікавість до таких завдань, як віднайти відсутні деталі та домалювати частину ілюстрації. Починаючи виконувати поставлені завдання учні спочатку утруднювалися, але зрозумівши інструкцію, одразу розпочинали їх виконувати. Цікаві завдання зменшували перенавантаження та допомагали уникнути швидкої втоми.

Визначено, що проведена робота водночас сприяла розвитку мовлення школярів: розширення активного та пасивного словника новими словами, які позначають певні явища та предмети. Школярі вправлялися у побудові простих поширених речень про певний вид діяльності.

Після проведеної корекційної роботи виявлено, що учні під час повторної діагностики показали дещо кращі результати ніж до корекції, проте вони все ж таки зазнавали утруднення у виконанні даної методики, і не змогли виконати всі поставлені завдання. Динаміка стану рівня розвитку переключення уваги учнів із ЗПР представлена на рисунку 3.4.

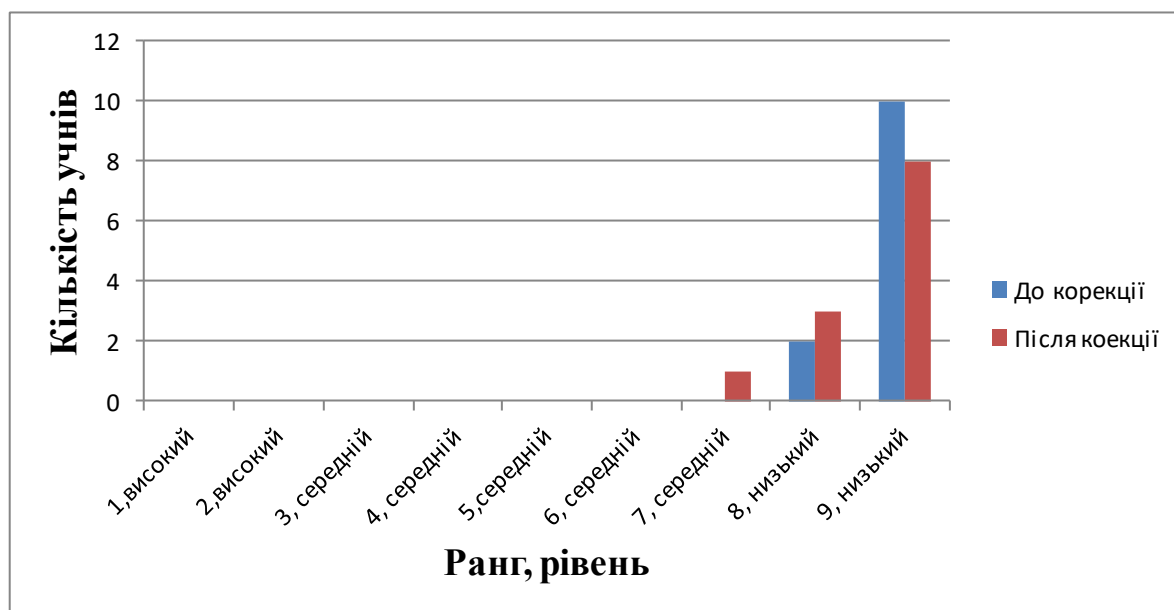


Рис. 3.4. Динаміка стану рівня розвитку переключення уваги учнів із ЗПР

При повторній діагностиці виявлено позитивну динаміку стану рівня розвитку сприйняття молодших школярів із ЗПР (рисунок 3.5). Після проведення корекції виявлено, що в учнів переважно високий та середній рівень розвитку сприйняття.

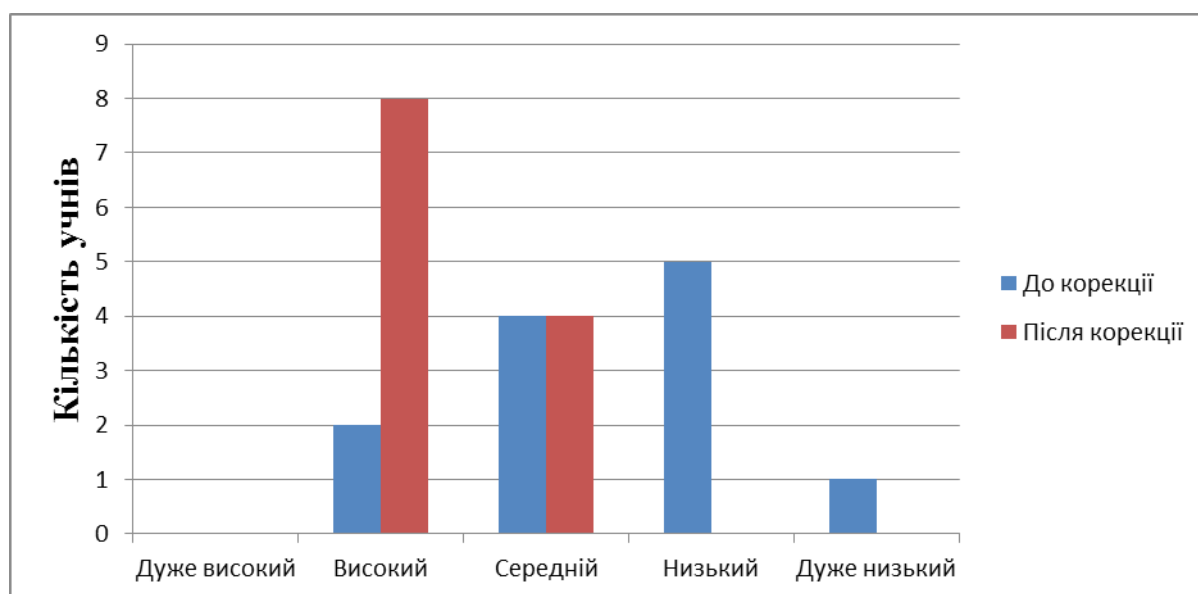


Рис. 3.5. Динаміка стану рівня розвитку сприйняття молодших школярів із ЗПР

Після проведеної корекційної роботи в учнів визначався переважаючий тип пам'яті, що представлений на рисунку 3.6. Виявлено, що у більшості учнів переважає саме зоровий та комбінований тип пам'яті. У результаті повторної діагностики учні відтворювали на 2-3 слова більше, ніж до корекції.

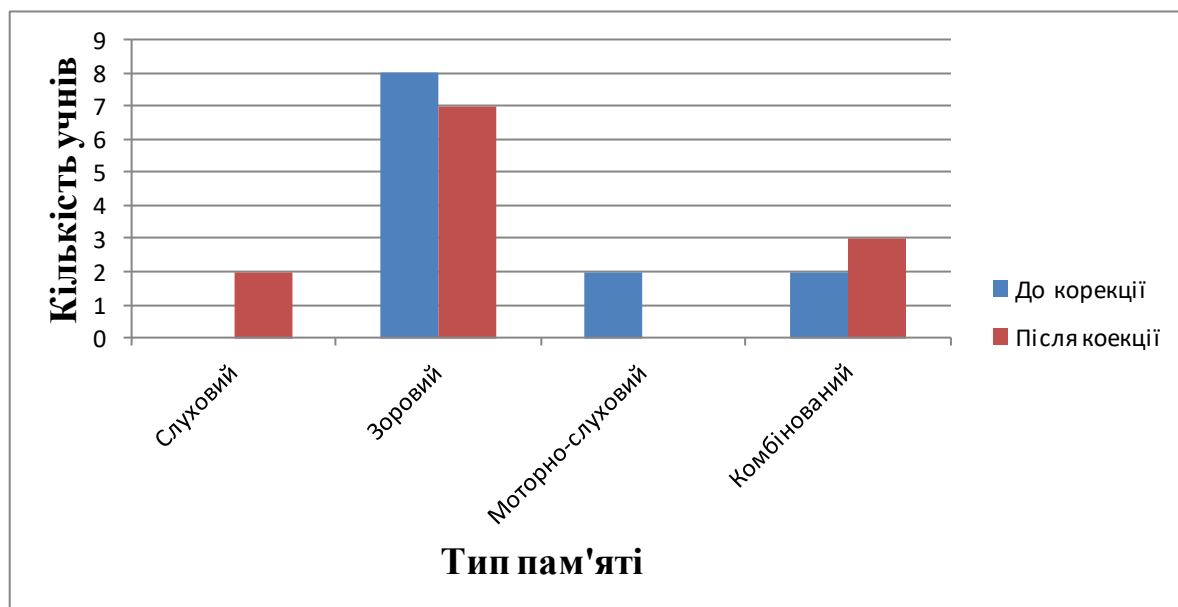


Рис. 3.6. Переважаючий тип пам'яті у школярів із ЗПР

Динаміка рівня розвиненості властивостей уваги в учнів із ЗПР представлена на рисунку 3.7. Після проведення корекції виявлено середній (50% учнів) та низький (50% учнів) рівень розвиненості стійкості уваги. Школярі постійно потребували повторення умов завдання, внаслідок чого знижувався темп роботи, проте результати у порівнянні з попередніми результатами значно кращі

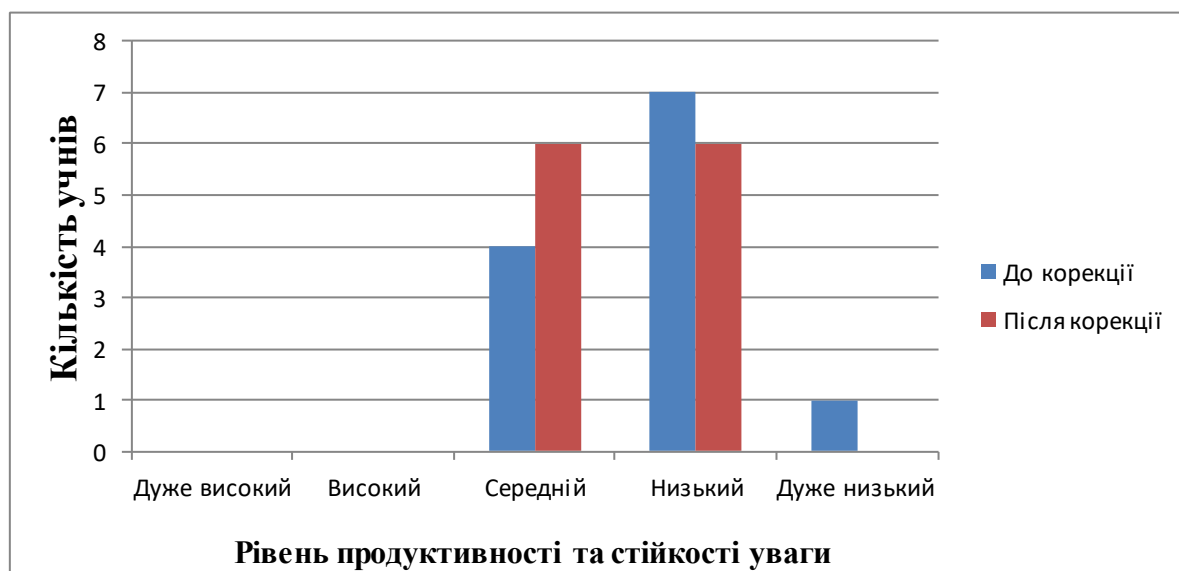


Рис. 3.7. Динаміка рівня розвиненості властивостей уваги (продуктивність, стійкість) в учнів із ЗПР

Порівняння отриманих даних на основі проведеної корекційно-розвивальної роботи та апробованих методик на молодших школярах із ЗПР наведено у таблиці 3.2. та рисунку 3.8.

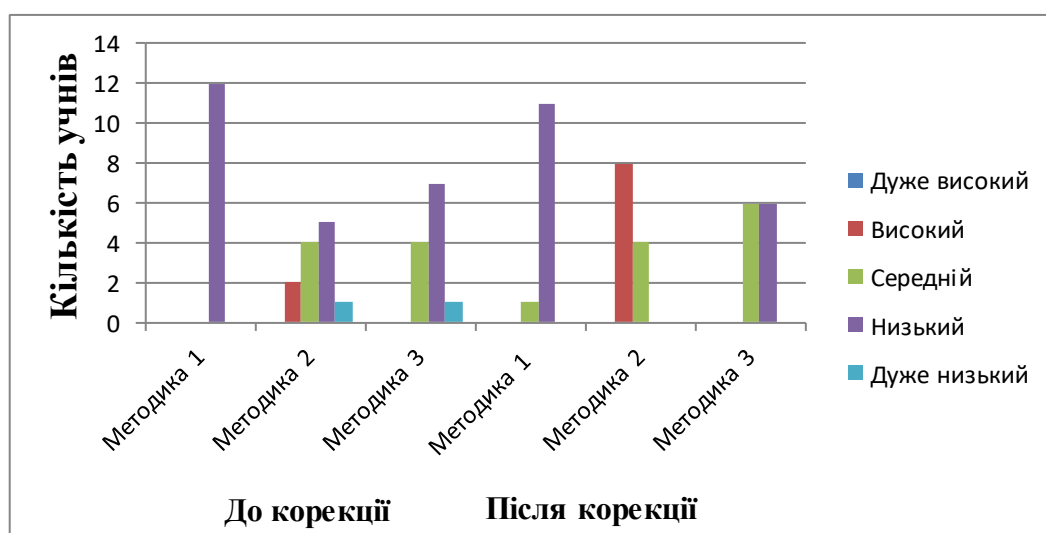


Рис. 3.8. Порівняння отриманих даних на основі проведених корекційно-розвивальної роботи та апробованих методик на молодших школярах із ЗПР



**Порівняльна таблиця отриманих даних після проведеної  
корекційно-розвивальної роботи та апробованих методик на  
молодших школярах із ЗПР**

Представлені методики	Категорія учнів	До корекції				Після корекції			
	Рівень розвитку	Високий	Середній	Низький	Дуже низький	Високий	Середній	Низький	Дуже низький
1	Тест «Таблиця Горбова-Шульте»	-	-	12	-	-	1	11	-
2	Діагностика сприймання «Чого не вистачає?» (За Р.С.Немовим)	2	4	5	1	8	4	-	-
3	«Коректурна проба» (за Б.Бурдоном)	-	4	7	1	0	6	6	-
4	Визначення переважаючого типу пам'яті	Слуховий	Зоровий	слуховийМоторно-	Комбінований	Слуховий	Зоровий	слуховийМоторно-	Комбінований
		0	8	2	2	2	7	0	3

Отже, повторно проведене діагностичне обстеження учнів із затриманим психічним розвитком підтвердило ефективність проведеної корекційно-розвивальної роботи, що проявилась у позитивній динаміці рівня сформованості сприйняття, властивостей уваги та продуктивності. Корекційна робота підтверджує, що для досягнення позитивних результатів формування саморегуляції у навчальній діяльності необхідний комплекс поєднання цілеспрямованої і усвідомленої діяльності разом з мотивацією.

## ВИСНОВКИ

1. Саморегуляція – це складний процес керування людиною власними діями, який є одним з провідних компонентів самосвідомості, що дозволяє людині усвідомити саму себе. Процес саморегуляції вивчала велика кількість вчених, які визначили, що в основі саморегуляції лежить усвідомлення суб'єктом мети діяльності, визначення способів її досягнення, програмування власних дій та оцінка отриманих результатів, саме вона завершує становлення самосвідомості особистості.

2. Узагальнення теоретичних даних дозволило визначити, що основні компоненти саморегуляції (мотиваційний, операційний та регулюючий) у школярів із ЗПР сформовані недостатньо, це проявляється у переважанні ігрових інтересів над навчальними. Прояви саморегуляції в будь-яких видах діяльності дітей з ЗПР мають ряд специфічних особливостей, це: відсутність вольової регуляції, нездатність критично оцінювати ситуації та планувати хід їх виконання, вносити виправлення у допущені помилки, неадекватна самооцінка.

3. Визначено, що рефлексія є регулюючим компонентом саморегуляції, від якого залежить темп і ефективність діяльності школяра, оскільки вона забезпечує процеси, що пов'язані з пошуком найефективніших способів розв'язання завдань, керуванням, контролем та оцінюванням власної діяльності, спонукає до усвідомлення нової інформації, надає можливість самостійно виявляти та виправляти власні помилки, співвідносити власні способи діяльності із поставленими цілями. У школярів із ЗПР рефлексія є недостатньо сформованою, це призводить до утруднення засвоєння навчальної діяльності.

4. У молодших школярів із затриманим психічним розвитком формування компонентів саморегуляції є специфічним, внаслідок порушених психічних процесів та своєрідних рис особистості, які ведуть

за собою ряд відхилень у фізичному та психічному розвитку. Не менш важливим у структурі саморегуляції є компонент емоційно-вольової регуляції, який виявляється у вигляді додаткових зусиль у здійсненні діяльності, усвідомленим прийняттям рішень, наявністю плану дій та його реалізації. Вольова діяльність керується мотивами. Мотиваційна сфера, як компонент саморегуляції неформована у молодших школярів, і виявляється у процесі демотивації до навчання, відсутністю надання вагомого значення навчальній діяльності, уникнення важких завдань, відсутності позитивного ставлення до школи.

5. У процесі проведеної психодіагностики вищих психічних функцій визначено характерні порушення саморегуляції у молодших школярів із ЗПР, які спричинюють труднощі в оволодінні навчальною діяльністю. Діагностика властивостей уваги виявила, що в учнів із ЗПР увага нестійка, наявна виражена неуважність, відсутнє вміння спрямовувати, утримувати, переключати увагу. Несформованість даних властивостей суттєво впливають на темп роботи та подальшу працездатність дітей, що переважно характеризується виснаженістю нервових процесів. Під час діагностики сприйняття спостерігалися труднощі у створенні цілісного образу сприйнятої інформації, у більшості учнів наявний середній рівень сприйняття. У ході діагностики процесів пам'яті простежено особливості процесів запам'ятовування та визначено переважаючий тип пам'яті у кожного учня.

6. Повторне обстеження учнів із затриманим психічним розвитком підтвердили ефективність розробленої корекційно-розвивальної програми, яка включала такі напрямки, як: розвиток властивостей уваги, корекція зорового сприйняття та розширення обсягу пам'яті, результати яких сприятимуть успішності формування саморегуляції навчальних дій. Також визначено необхідність подальшої корекційно-розвивальної роботи для закріплення та удосконалення отриманих результатів.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Білецький О.М. Мотиваційний компонент у структурі самосвідомості . Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. 2012. № 49. С. 14-18. (Серія «Психологія»).
2. Босенко І.І. Особливості пізнавальної активності в навчальній діяльності у молодших школярів із ЗПР. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. 2014. № 5. С. 175-182.
3. Варій М.Й. Загальна психологія: навч. посіб. К: Центр учбової літератури, 2007. 288 с.
4. Войтко В.В. Психолого-педагогічний супровід дітей з затримкою психічного розвитку: навч.- метод. посіб. Кропивницький: КЗ КОШПО імені Василя Сухомлинського, 2017. 48с.
5. Галян І.М. Психодіагностика: навч. посіб. К.: Академвидав, 2009. 464 с.
6. Гриньова М.В. Саморегуляція: навч. - метод. посіб. Полтава: АСМІ, 2008. 268 с.
7. Гриньова М.В. Теоретичні основи дослідження змісту саморегуляції діяльності людини. Витоки педагогічної майстерності: зб. наук. праць. 2010. № 7. С. 73–77.
8. Грушева О.А. Особенности самосознания в дошкольном возрасте. Наука и современность. 2015. С.152-155
9. Кириченко Т.В. Психологічний зміст саморегуляції особистості . Психологічні науки. Переяслав-Хмельницький, 2017. №3. С. 82-87.
10. Ковалишин І.В. Самооцінка дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку. Молода наука Волині. 2011. № 2. С. 211-212.

11. Колупаєва А.А., Савчук Л.О. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання: наук. - метод. посіб. К.: АТОПОЛ, 2011. 274 с.
12. Конопкин О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности. М.: Наука, 1980. 256 с.
13. Лемак М.В., Петрище В.Ю. Психологу для роботи. Діагностичні методики: зб. Ужгород: Вид-во Олександри Гаркуші, 2011. 616 с.
14. Леонтьев Д.А., Аверина А.Ж. Феномен рефлексии в контексте проблемы саморегуляции. Психологические исследования. 2011. №2(16). С. 64-69.
15. Макарчук Н.О. Особистісна саморегуляція підлітків з порушеннями розумового розвитку: монографія. К.: Фенікс, 2014. 448с.
16. Макарчук Н.О. Психологія особистісної саморегуляції підлітків з порушеннями розумового розвитку: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора психол. наук: спец. 19.00.08 – спеціальна психологія. К., 2014. 43 с.
17. Макарчук Н.О. Формування саморегуляції у дітей дошкільного віку з розумовою відсталістю. К.: Фенікс, 2014. 24 с.
18. Миронова Е.Е. Сборник психологических тестов. Часть II: Пособие. Минск: Женский институт ЭНВИЛА, 2006. 146 с.
19. Немов Р.С. Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики. М.: ВЛАДОС, 2001. 640 с.
20. Пахомова Н.Г., Кононова М.М. Спеціальна психологія: навч. посіб. Полтава: ТОВ АСМІ, 2015. 357 с.
21. Прохоренко Л.І. Діагностика саморегуляції навчальної діяльності школярів із затримкою психічного розвитку. Особлива дитина: навчання і виховання. 2016. № 3 (79). С. 36-44.

22. Прохоренко Л.І. Дослідження особливостей мотиваційного компоненту саморегуляції у молодших підлітків із ЗПР. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. 2013. № 4 (1). С. 157-165.

23. Прохоренко Л.І. Мотиваційні чинники навчальної діяльності школярів із затримкою психічного розвитку. Особлива дитина: навчання і виховання. 2015. № 1 (73). С. 58-64.

24. Прохоренко Л.І. Особливості мотиваційного компоненту саморегуляції молодших школярів із затримкою психічного розвитку в навчальній діяльності. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови.. 2012. № 5. С. 129-134.

25. Прохоренко Л.І. Особливості операційного компоненту саморегуляції у молодших підлітків із затримкою психічного розвитку. Особлива дитина: навчання і виховання. 2014. №1 (69). С. 47-55.

26. Прохоренко Л.І. Особливості самоконтролю у молодших школярів із затримкою психічного розвитку в навчальній діяльності. Педагогічна освіта: теорія і практика: зб. наук. праць. Кам'янець-Подільський, 2012. № 19. С. 395-402.

27. Прохоренко Л.І. Особливості формування кінцевого самоконтролю в молодших школярів із затримкою психічного розвитку. Особлива дитина: навчання і виховання. 2010. №4 (58). С. 41-44.

28. Прохоренко Л.І. Проблема саморегуляції в структурі навчальної діяльності школярів із затримкою психічного розвитку. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. 2014. №5. С. 131-140.

29. Прохоренко Л.І. Проблема саморегуляції у молодших школярів із затримкою психічного розвитку. Актуальні питання корекційної освіти. 2012. № 3. С. 355-362.

30. Прохоренко Л.І. Психологічні особливості вольового акту як одного з механізмів саморегуляції навчальної діяльності молодших

школярів із ЗПР. Особлива дитина: навчання і виховання. 2013. №2 (66). С. 27-32.

31. Прохоренко Л. І. Психологічні особливості рефлексії школярів із затримкою психічного розвитку в процесі саморегуляції навчання. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. 2016. № 11. С. 155-161.

32. Прохоренко Л.І. Саморегуляція навчальної діяльності школярів із затримкою психічного розвитку: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора психол. наук: спец. 19.00.08 – спеціальна психологія. К., 2017. 37 с.

33. Прохоренко Л.І. Формування рефлексії у школярів із затримкою психічного розвитку . Технології розвитку інтелекту. 2016. №4 (15). С.18.

34. Прохоренко Л.І. Формування саморегуляції навчальної діяльності школярів із затримкою психічного розвитку. Особлива дитина: навчання і виховання. 2017. № 2 (82). С. 7-17.

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

36. Римский Р.Р., Римская С.А. Альманах психологических тестов. М.: КСП, 1995. 400 с.

37. Скрипченко О.В., Долинська Л.В., Огороднійчук З.В. Загальна психологія: підруч. для студ. вищ. навч. закл. К.: Каравела, 2011. 464 с.

38. Трофимова Н.М., Дуванова С.П., Трофимова Н.Б., Пушкина Т.Ф. Основы специальной педагогики и психологи. СПб: Питер, 2005. 113-128 с.

39. Трофімов Ю.Л., Рибалка В.В., Гончарук П.А. Психологія: підруч. К.: Либідь, 2001. 151-164 с.

40. Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии.. М.: Наука, 1977. 144 с.

41. Шевчук О.М. Самовиховання і саморегуляція особистості: навч. посіб. Умань: РВЦ Софія, 2011. 128 с.

42. Шмаргун В.М. Інтелектуальний розвиток дітей з ЗПР та звичайних дітей. Рідна школа. 2004. №4. С. 13-16.

43. Шпак М.М. Саморегуляція в структурі емоційного інтелекту молодших школярів. Педагогічний процес: теорія і практика. 2016. №3 (54). С.52-57. (Серія «Психологія»).



## ДОДАТКИ

### Додаток А

#### Опис методик для проведення психодіагностики

#### Тест «Таблиця Горбова-Шульте»

**Мета:** оцінка переключення уваги школярів із ЗПР.

**Обладнання:** таблиці Горбова-Шульте розміром 49х49 см. 3 цифрами від 1 до 25 чорного і від 1 до 24 червоного кольору, секундомір, указка.

9	17	9	25	20	14	11
4	13	20	22	19	5	3
21	18	6	7	16	23	8
15	2	5	10	16	6	24
4	12	3	21	19	13	14
2	17	24	15	22	1	11
1	18	12	7	10	23	8

**Порядок проведення.** Заняття проводиться індивідуально з кожним учнем. Дослідження містить три серії, що йдуть одна за одною. У першій серії випробуваному пропонують назвати і вказати чорні цифри в зростаючому порядку, у другій – червоні цифри в порядку зменшення й у третій він має називати і вказувати то чорні, то червоні

цифри поперемінно, причому чорні, як і в першій серії, повинні бути названі у висхідному порядку, а червоні – у низхідному.

Досліджуваний сідає за столом, йому дають невелику вказівку. Завдання експериментатора: перед кожною серією дослідження інструктувати досліджуваного, давати команду «Почали!» для пошуку і називання, стежити із секундоміром за часом, витраченим на виконання серії.

Спостерігач-стенографіст допомагає експериментатору визначити помилки, допущені випробуванним під час виконання завдання, веде протокол дослідження.

Таблицю пред'являють випробуваному в кожній серії тільки після інструкції і сигналу «Почали!», аби випробуваний заздалегідь не шукав місця розташування відповідних цифр.

*Інструкція досліджуваному в першій серії:* «Візьміть указку. Вам буде пред'явлена таблиця з червоними і чорними цифрами. Якнайшвидше і без помилок знайдіть і вкажіть усі чорні цифри в зростаючому порядку від 1 до 25. Колір називати не треба, тільки число. Якщо все зрозуміло, тоді приготуйтеся. Почали!»

*Інструкція випробуваному в другій серії:* «На цій самій таблиці знайдіть і вкажіть усі червоні цифри в порядку зменшення від 24 до 1. Намагайтеся працювати швидко і без помилок. Колір цифри називати не треба, називайте тільки число. Приготуйтеся! Почали!»

Перед початком кожної серії роблять перерву 3 – 4 хв. для відпочинку досліджуваного.

*Інструкція випробуваному в третій серії:* «На таблиці чорно-червоних цифр якнайшвидше і без помилок знаходьте, називайте і вказуйте то червоні, то чорні цифри поперемінно. Чорні повинні бути названі у порядку збільшення, а червоні – зменшення. Починайте з 1 – чорної і 24 – червоної цифр. Колір цифри називати не треба, тільки саме число. Якщо все зрозуміло і немає питань, тоді приготуйтеся. Почали!»

Якщо випробуваний у процесі виконання завдань кожної з серій помиляється, то він сам має віднайти помилку, у важких випадках допускається підказка. Секундоміра не виключають.

Після проведення всього дослідження випробуваний складає самозвіт. Із самозвіту визначаєте особливості виконання завдань.

**Обробка результатів.** Під час опрацювання результатів необхідно:

1. Скласти графік часу, витраченого випробуваним на виконання трьох серій дослідження.

2. Установити час переключення уваги. Час переключення уваги підраховують як різницю часу між третьою серією і першою з другою разом. Показник часу переключення «Т» підраховують за формулою:

$$T = T_3 - (T_1 + T_2),$$

де  $T_1$  – час, витрачений випробуваним на виконання першої серії;

$T_2$  – час, витрачений на виконання другої серії;

$T_3$  – час, витрачений на виконання третьої серії.

**Аналіз результатів.** Рівень переключення уваги визначають за допомогою таблиці (табл.1).

*Таблиця 1*

**Рівень переключення уваги**

<b>Час переключення Т (у сек.)</b>	<b>Ранг</b>	<b>Рівень переключення уваги</b>
менше 60 секунд	1	високий
60–90	2	високий
91–100	3	середній
101–120	4	середній
121–150	5	середній
151–180	6	середній
181–200	7	середній
201–250	8	низький
251 і більше	9	низький

Оскільки швидкість виконання завдань першої і другої серій істотно впливає на підсумковий показник переключення уваги, то, якщо досліджуваний виконував завдання в першій або другій серіях менше, ніж за 33 сек., то підсумковий показник варто збільшити, піднявши ранг на одиницю або двійку. Якщо в першій або другій серіях досліджуваний на пошук цифр затрачав понад 60 сек., то ранговий знак зменшується на 1 або 2, тобто рівень переключення визначають як низький.

Якщо час переключення виявляється меншим або дорівнює 0, дослід необхідно повторити. Це означає, що досліджуваний не зрозумів інструкції першої або другої серії.

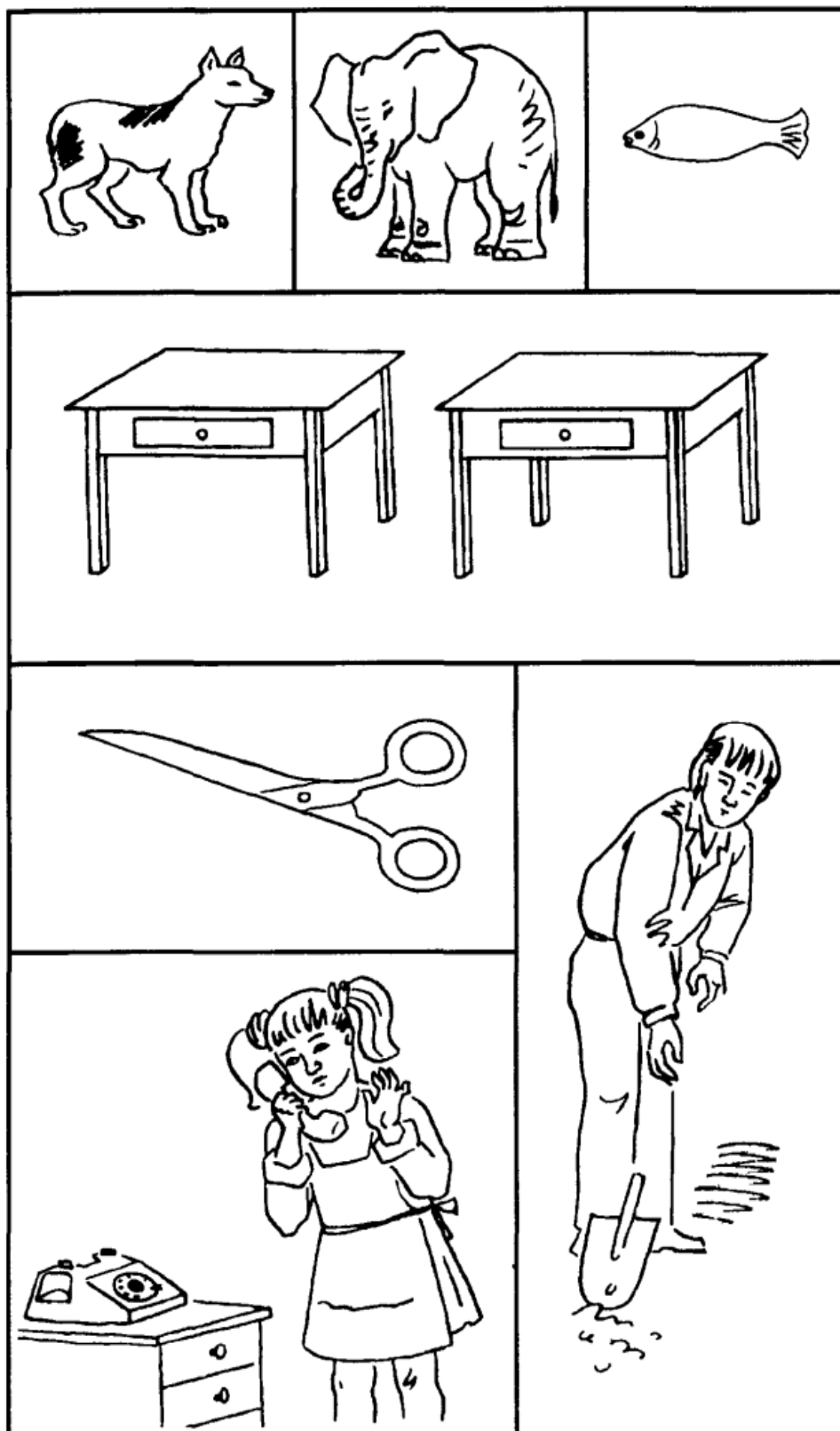
**Аналіз результатів.** Простежується специфіка пошуку досліджуваним чисел, особливості виходу зі складного становища, число одразу знайти не вдається. Для когось складно, коли число розташоване поруч із тим, яке щойно знайдене, а іншим — коли воно розташоване від нього далеко.

На підставі аналізу кількісних показників, графіку часу виконання трьох серій, кількості допущених помилок, звіту досліджуваного, спостережень експериментатора і стенографіста, можна описати характер переключення уваги з огляду на особливості концентрації, і запропонувати рекомендації для її розвитку.

**Діагностика сприймання «Чого не вистачає?» (За Р.С.Немовим)**

**Мета:** визначення рівня розвитку сприймання.

**Обладнання:** серія картинок представлених на малюнку.



**Інструкція та процедура проведення:** сутність цієї методики полягає в тому, що дитині пропонується серія картинок представлених на малюнку. На кожній з картинок цієї серії не вистачає певної істотної деталі. Дитина отримує завдання: якомога швидше визначити і назвати відсутню деталь.

Дослідник за допомогою секундоміру фіксує час, витрачений дитиною на виконання всього завдання. Час роботи оцінюється в балах, які потім є основою для висновку про рівень розвитку сприймання дитини.

**Оцінка результатів:**

10 балів – дитина впоралася із завданням за час менше, ніж 25 сек., назвавши при цьому всі 7 предметів, яких бракує на картинках.

8-9 балів – час пошуку дитиною всіх предметів – від 26 до 30 сек.

6-7 балів – час пошуку всіх предметів зайняв від 31 до 35 сек.

4-5 балів – час пошуку склав від 36 до 40 сек.

2-3 бали – час пошуку в межах від 41 до 45 сек.

0-1 бал – час пошуку всіх деталей склав в цілому більш ніж 45 сек.

**Висновки про рівень розвитку.**

10 балів – дуже високий.

8-9 балів – високий.

4-7 балів – середній.

2-3 бали – низький.

0-1 бал – дуже низький.

## Методика «Визначення типу пам'яті» у молодших школярів

**Мета:** визначення переважаючого типу пам'яті.

**Обладнання:** чотири ряди слів, записаних на окремих картках; секундомір.

*Для запам'ятовування на слух:* машина, яблуко, олівець, весна, лампа, ліс, дощ, квітка, каструля, папуга.

*Для запам'ятовування при зоровому сприйнятті:* літак, груша, ручка, зима, свічка, поле, блискавка, горіх, сковорідка, качка.

*Для запам'ятовування при моторно-слуховому сприйнятті:* пароплав, слива, лінійка, літо, абажур, річка, грім, ягода, тарілка, гусак.

*Для запам'ятовування при комбінованому сприйнятті:* поїзд, вишня, зошит, осінь, торшер, галявина, гроза, гриб, чашка, курка.

**Порядок проведення.** Учні повідомляють про те, що буде прочитаний ряд слів, які він повинен постаратися запам'ятати і по команді експериментатора записати.

Читається перший ряд слів. Інтервал між словами при читанні - 3 секунди; записувати їх учень повинен після 10-секундної перерви, після закінчення читання всього ряду; потім відпочинок 10 хвилин.

Запропонуйте учневі про себе прочитати слова другого ряду, які показуються протягом однієї хвилини, і записати ті, які він зумів запам'ятати. Відпочинок 10 хвилин.

Експериментатор читає учневі слова третього ряду, а випробуваний пошепки повторює кожне з них і «записує» в повітрі. Потім записує на листку слова, що запам'яталися. Відпочинок 10 хвилин.

Експериментатор показує учневі слова четвертого ряду, читає їх йому. Випробуваний повторює кожне слово пошепки, «записує» в повітрі. Потім записує на листку слова, що запам'яталися. Відпочинок 10 хвилин.

**Обробка та аналіз результатів.** Про переважаючий тип пам'яті випробуваного можна зробити висновок, підрахувавши коефіцієнт типу пам'яті (С).

$C = a / 10$ , де а – кількість правильно відтворених слів.

Тип пам'яті визначається за рядком, де було більше відтворених слів. Чим ближче коефіцієнт типу пам'яті до одиниці, тим краще розвинений у випробуваного даний тип пам'яті.



## «Коректурна проба» (за Б.Бурдоном)

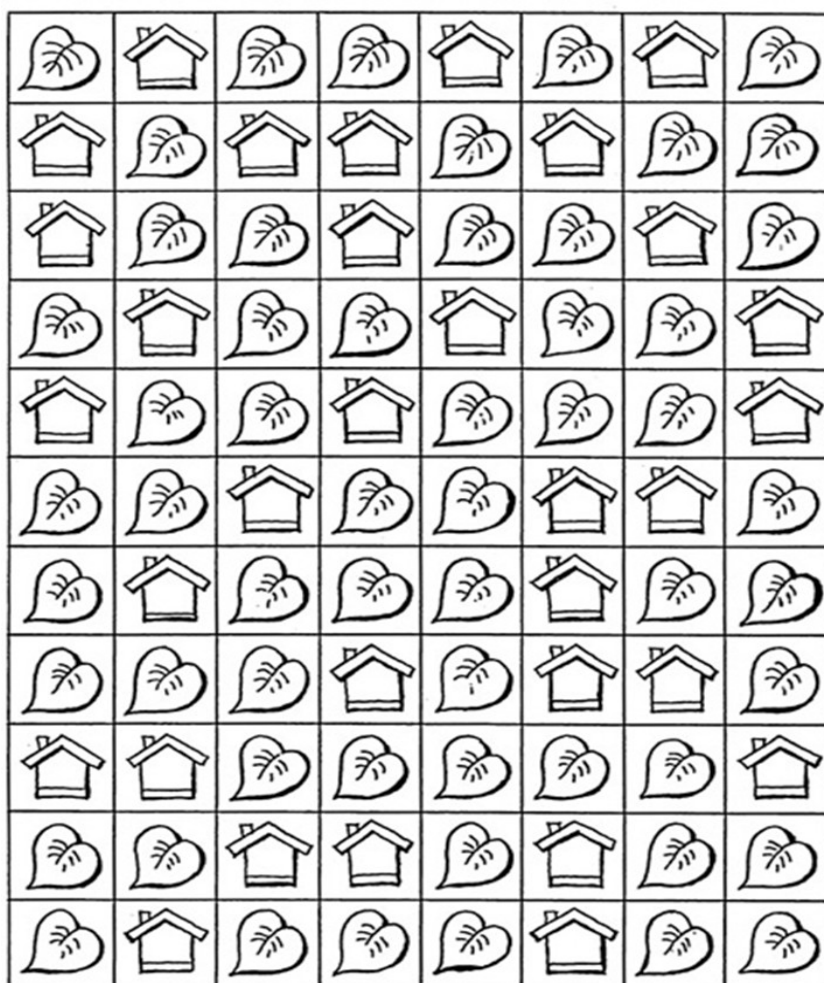
**Мета:** дослідження працездатності молодших школярів із ЗПР.

**Обладнання:** секундомір, ручка або олівець, бланк.

**Порядок проведення.** В експерименті досліджуваному пред'являється сторінка, заповнена знаками, розташованими випадково. Це можуть бути цифри, букви, геометричні фігури, малюнки-мініатюри.

**Завдання досліджуваному:** знайти певний знак і виділити його певним чином (в залежності від бланку) – підкреслити, викреслити, відзначити. Який саме знак і що необхідно зробити задається психологом.

**Приклад інструкції до дитячого бланку** (там де листочки і будиночки) коректурної проби – «Намалюй віконце у кожному будиночку і гілочку у кожному листочку».



**Обробка та оцінка результатів.** При обробці й оцінці результатів визначається кількість предметів на малюнку, переглянутих дитиною протягом 2,5 хв., тобто за весь час виконання завдання, а також окремо за кожен 30-секундний інтервал. Отримані дані вносяться в формулу, за якою визначається загальний показник рівня розвиненості у дитини одночасно двох властивостей уваги: продуктивності і стійкості:

$S = (0.5 * N - 2.8 * n) / t$ , де S – показник продуктивності і стійкості уваги; N – кількість зображень предметів, переглянутих дитиною за час роботи; t – час роботи; n – кількість помилок, допущених за час роботи. Помилками вважаються пропущені потрібні або закреслені непотрібні зображення.

У підсумку кількісної обробки психодіагностичних даних визначаються за наведеною вище формулою показник, один – для всього часу роботи над методикою (2,5 хв). Відповідно, змінна t в методиці буде приймати значення 150. Рівень розвиненості уваги, визначають користуючись таблицею визначення рівня розвиненості уваги (табл. 2).

*Таблиця 2*

**Таблиця визначення рівня розвиненості уваги  
(продуктивності та стійкості)**

<b>Рівень розвитку у балах</b>	<b>Продуктивність, S</b>
10	0,29 і <
8-9	0,23-0,28
4-7	0,1-0,2
2-3	0,03-0,06
0-1	0,00-0,02

**Висновок про рівень розвитку:**

10 балів – продуктивність уваги дуже висока, стійкість уваги дуже висока.

8-9 балів – продуктивність уваги висока, стійкість уваги висока.

4-7 балів – продуктивність уваги середня, стійкість уваги середня.

2-3 бали – продуктивність уваги низька, стійкість уваги низька.

0-1 бал – продуктивність уваги дуже низька, стійкість уваги дуже низька.

За результатами роботи можна скласти графік продуктивності, відкладаючи по вертикальній осі кількість переглянутих за 30 сек. знаків, а по горизонталі – час. Якщо крива на графіку має тенденцію до деякого підвищення в кінці роботи, рівномірну висоту лінії в середині і невеликий спуск на початку – це нормальна крива розподілу уваги (можливі помилки при високому темпі роботи), з вираженим стійким періодом впрацьованості.

Якщо крива працездатності має різкі коливання по всій довжині або пониження в кінці роботи – це свідчить про стан швидкого виснаження уваги і сигналізує про певне неблагополуччя у психофізичному стані дитини (перенапруження від емоційних, фізичних чи інтелектуальних навантажень; соматичне захворювання або якісь інші причини виснаження або нестійкості уваги, наприклад відсутність мотивації, і т. д.).

## Додаток Б

### Вправи для розвитку концентрації уваги та навичку її переключення

#### Вправа "Знайди однакові предмети"

**Мета:** розвивати увагу, виявити вміння дітей порівнювати предмети чи їх зображення, знаходити однакові.

**Матеріали:** групи предметів чи карток з їх зображенням серед яких є однакові.

**Інструкція:** вчитель розкладає перед дітьми серію карток із різними зображеннями. Пропонує знайти однакові ілюстрації: назвати їх колір, де саме вони знаходяться, у якому рядку, які за рахунком.



## Гра «Знайди відмінності»

**Мета:** розвиток вмінь концентруватися під час виконання завдань, вчити дітей помічати дрібні деталі у відмінності між однаковими малюнками, розвивати зорову пам'ять, спостережливість.

**Матеріали:** картки із зображеннями однакових малюнків з відмінностями.

**Інструкція:** Учні пропонується уважно подивитися на малюнки, що в них спільне, а що відмінне?



### Гра «Знайди пару»

**Мета:** вчити дітей правильно підбирати ілюстрації за смисловими відношеннями, об'єднавши пару, розвивати мислення, пам'ять, спрямованість уваги, збагачувати словарний запас дитини.

**Матеріали:** картки із зображеннями різних предметів, де у кожного є пара за смисловим відношенням (риба - акваріум, ведмідь – мед).

**Інструкція:** школярам пропонується знайти та скласти пару за смисловим відношенням, тобто «подружити» предмети та речі. Діти знаходять відповідну пару, називають їх та пояснюють чому саме вони їх об'єднали.



### Гра «Силуети»

**Мета:** розвивати увагу, спостережливість, зорове сприйняття, мислення, мовлення дітей, навчати школярів помічати відмінності між силуетами предметами, знаходити тінь.

**Матеріали:** картки з ілюстраціями різних предметів та картки з силуетами цих предметів.

**Інструкція:** школярам одночасно пропонується знайти відповідний силует предмету за 1 хвилину мотивувавши тим хто швидше за всіх впорається.



## Додаток В

### Вправи для корекції та розвитку зорового сприйняття

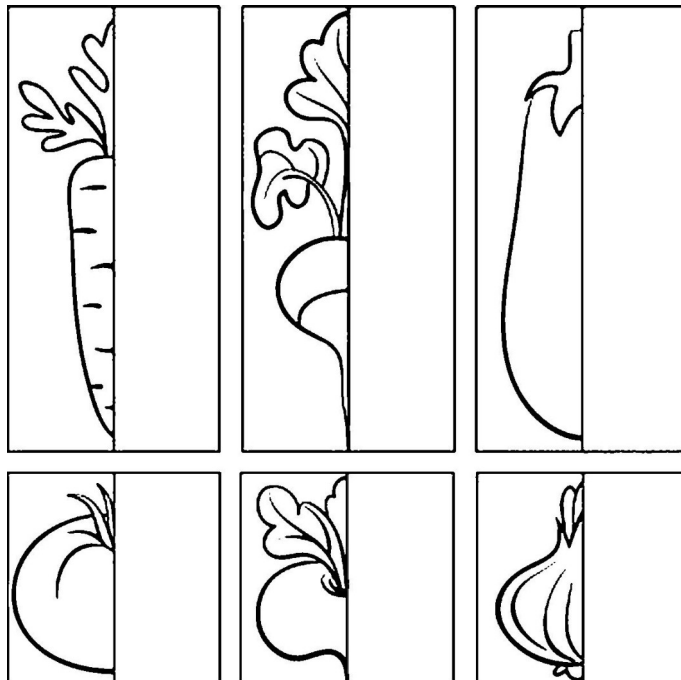
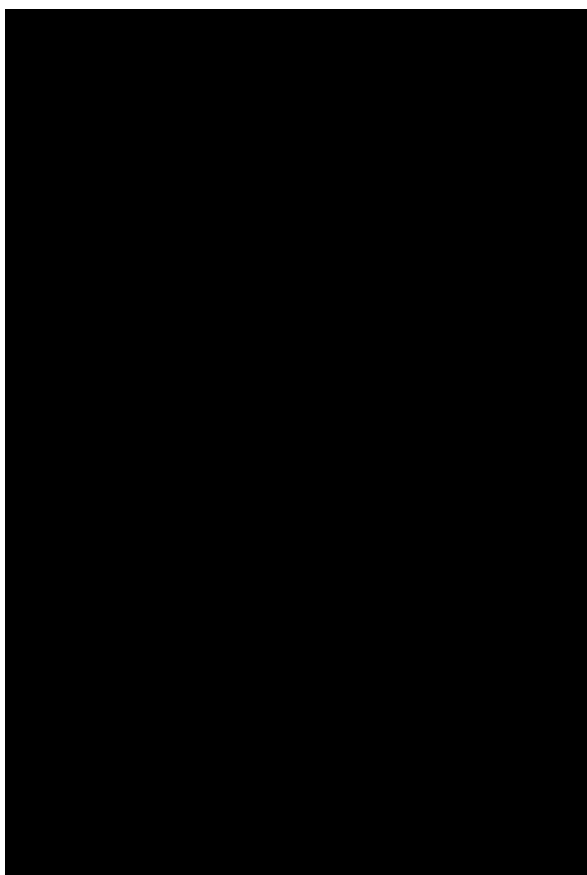
#### Гра «Домалюй картинку і розфарбуй»

**Мета:** розвиток зорового сприйняття.

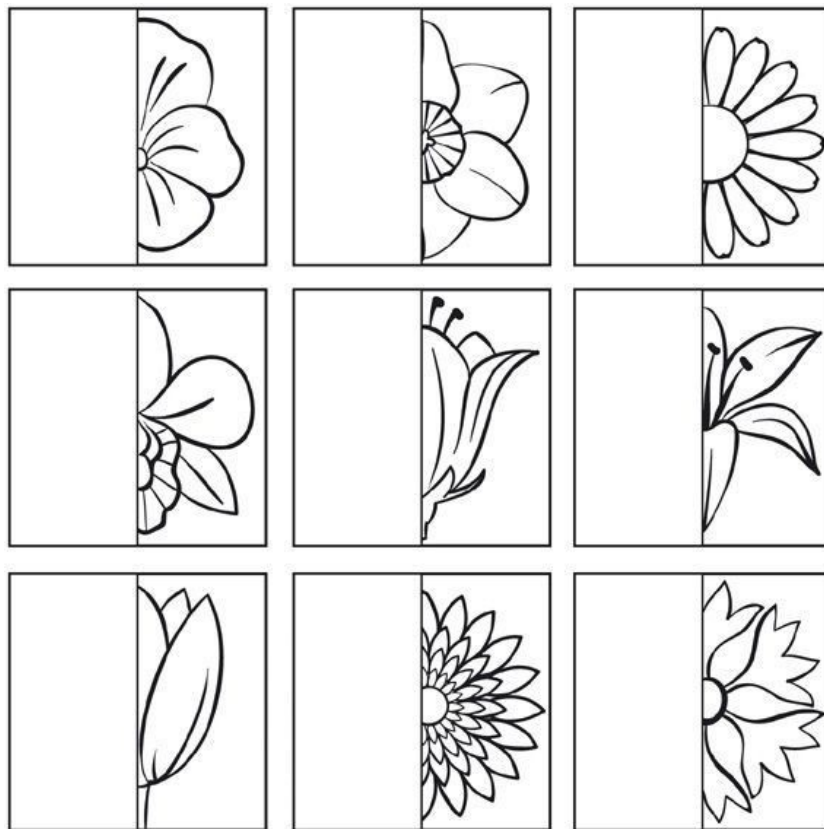
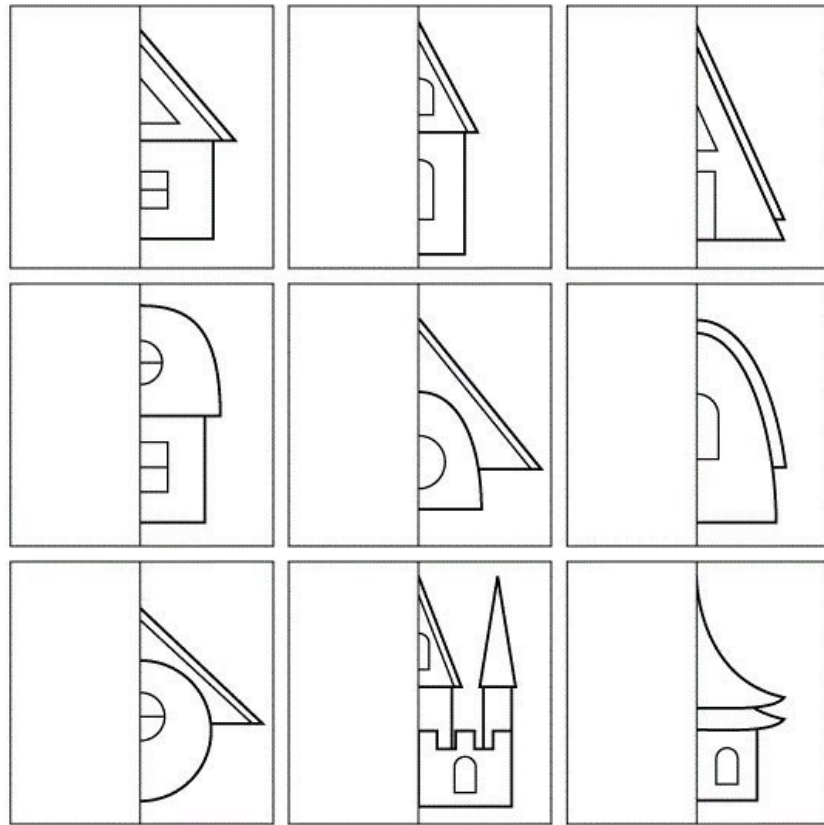
**Матеріал:** набір картинок, на яких зображена тільки права сторона предмета, простий і кольорові олівці.

**Інструкція:** вчитель дає дитині інструкцію: «Подивися на праву половину картинки. Намалюй простим олівцем таку ж половину на лівій частині, щоб разом вони являли собою одне ціле зображення. Розфарбуй його».

Починати пропонується з малюнків з намальованим контуром, потім завдання ускладнюється.







### Вправа «Що забув домалювати художник?»

**Мета:** розвивати зорове сприйняття, концентрацію уваги, вчити виділяти відсутні деталі.

**Матеріал:** картки із зображеннями предметів з недомальованими елементами, кольорові олівці.

**Інструкція:** дитині пред'являють по черзі картки, на яких знайомі зображення дані не повністю, наприклад птах без дзьоба, риба без хвоста, квітка без пелюсток, плаття без рукава, стілець без ніжки і т. д. Їй пропонується подумати і сказати, чи знав він, кому належать ті чи інші елементи зображення. Потім потрібно назвати відсутні деталі (або домалювати їх). Варіант: - пред'являють зображення, на яких намальована лише частина предмета (або його характерна деталь), потрібно відновити всі зображення.



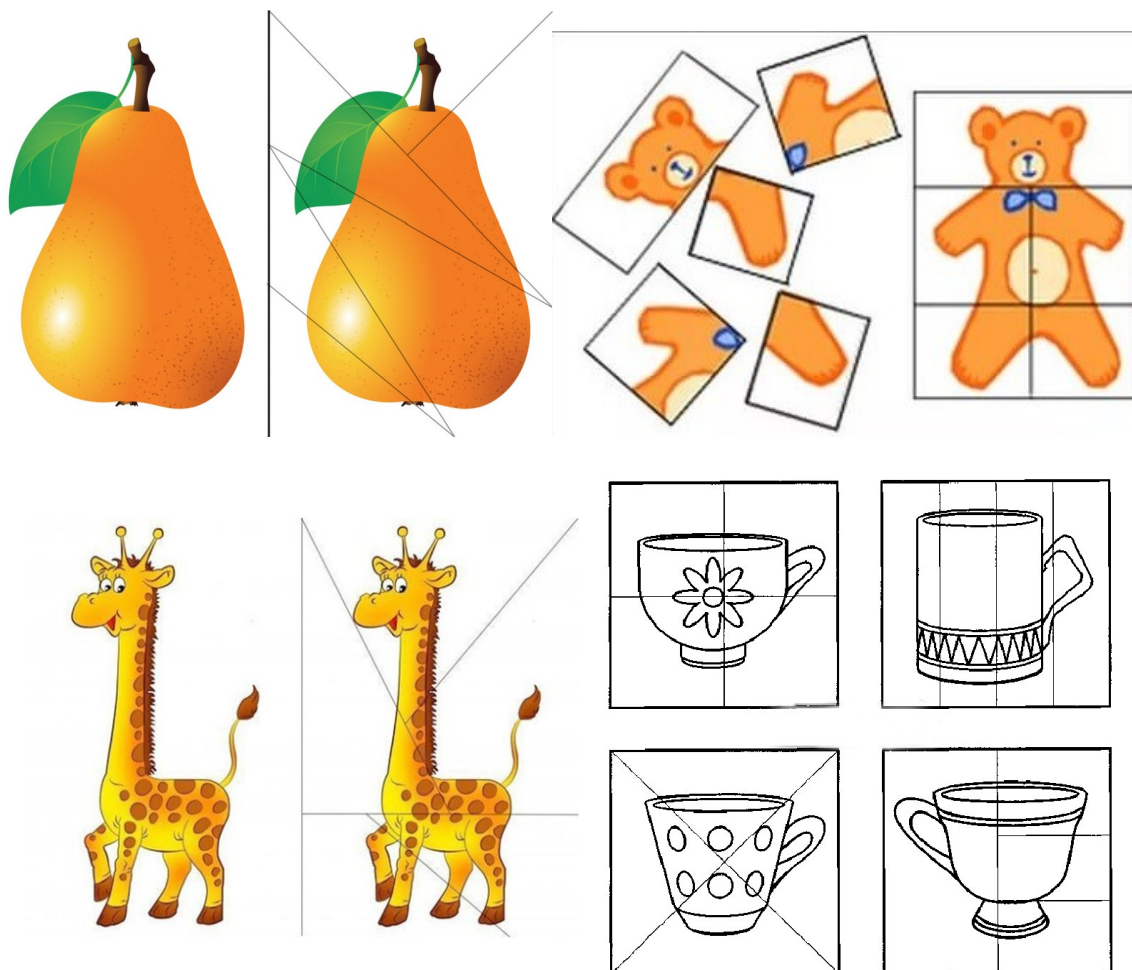
## Гра «Склади картинку»

**Мета:** розвиток зорового сприйняття, здатність впізнавати окремі деталі, відтворюючи по них цілу картину.

**Матеріал:** 2-3 зображення предметів, розрізані на частини (наприклад, овочів різного кольору або різної величини і т. д.).

**Інструкція:** 1 варіант - дитині дають картинки, на яких зображені частини 2-3 зображень і просять зібрати з цих частин цілі зображення. 2 варіант - дитині пред'являють картинки і педагог просить знайти виділені фрагменти на цілій картинці і розфарбувати їх.

**Ускладнення:** починати потрібно з предметних картинок, потім ускладнювати сюжетними картинками. Варіант: - пропонують картинки із зображеннями різних предметів, розрізані по-різному (по вертикалі, горизонталі, діагоналі на 4, 6, 7 частин, вигнутими лініями).



## Додаток Г

### Вправи для розширення обсягу пам'яті

#### Вправа «Назви слова, які запам'ятав»

**Мета:** розширення обсягу пам'яті, вправляти у запам'ятовуванні слів.

**Матеріали:** 5-10 картинок із зображеннями (лисиця, книга, сир, машина «швидкої допомоги», мітла, їжак), слова для запам'ятовування (їжа, навчання, зоопарк, хвороба, робота).

**Інструкція:** прочитати слова, які треба запам'ятати, і до кожного слова підібрати відповідну картинку, щоб вона допомогла запам'ятати це слово. Через 20-30 хвилин після того, як дитина відібрала картинки, запитати, які слова вона запам'ятала.

#### Вправа «Каскад слів»

**Мета:** розвиток обсягу короткочасної слухової пам'яті.

**Матеріали:** список з 8 – 10 слів, які добре знайомі учню.

**Інструкція:** Школяру пропонується повторювати за вчителем слова у певному порядку:

- Вогонь.
- Будинок, молоко.
- Кінь, гриб, голка.
- Півень, зошит, асфальт, сонце.
- Дах, пень, вода, свічка, школа.
- Олівець, машина, крейда, сіль, брат, хліб.
- Орел, гра, дуб, син, пальто, сніг, стіл.
- Метро, сон, яблуко, дитина, вулиця, сестра, риба, книга.
- Квадрат, малюнок, ліс, вітер, дідусь, папір, урок, пенал, апельсин.
- Сік, портфель, тигр, мопед, лимон, кіт, собака, альбом, дядько,

Читання слів розпочинається з першого слова, потім називається друге, дитина повторює в цій же послідовності, потім три слова і так далі (інтервал між словами – 1 секунда). Коли дитина не зможе повторити визначений словесний ряд, зачитайте їй таку ж кількість слів, але в іншій послідовності (для цього потрібно підготувати інший список слів).

Якщо в другій спробі дитина впоралась з цим словесним рядом, то переходять до наступного ряду, і так доти, доки дитина і в другому прочитанні не зможе відтворити задану кількість слів.

Та кількість, яку дитина може відтворити з вчителем, є обсяг її слухової короткочасної пам'яті на слова.

### **Гра ««Так» та «ні» не кажіть»**

**Мета:** розвиток пам'яті, спрямованості на сприйняття та усвідомлення інструкції, логічне мислення.

**Інструкція:** Учень повинен відповідати на запитання вчителя. "Так" та "ні" говорити забороняється. Учень повинен усвідомити та запам'ятати цю інструкцію.

#### **Питання для відповідей:**

- Ти любиш літо?
- Ти любиш, коли холодно?
- Тобі подобається зелень парків?
- Ти любиш сонце?
- Тобі подобається купатися в морі?
- Ти любиш риболовлю?
- Ти любиш зиму?
- Тобі подобається грати в сніжки?
- Тобі подобається вчитись?

**КОДЕКС АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ  
ЗДОБУВАЧА ВИЩОЇ ОСВІТИ ХЕРСОНСЬКОГО  
ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ**

Я, Савельєва Катерина Павлівна, учасник(ця) освітнього процесу Херсонського державного університету, **УСВІДОМЛЮЮ**, що академічна доброчесність – це фундаментальна етична цінність усієї академічної спільноти світу.

**ЗАЯВЛЯЮ**, що у своїй освітній і науковій діяльності **ЗОБОВ'ЯЗУЮСЯ**:

– дотримуватися:

- вимог законодавства України та внутрішніх нормативних документів університету, зокрема Статуту Університету;
- принципів та правил академічної доброчесності;
- нульової толерантності до академічного плагіату;
- моральних норм та правил етичної поведінки;
- толерантного ставлення до інших;
- дотримуватися високого рівня культури спілкування;

– надавати згоду на:

- безпосередню перевірку курсових, кваліфікаційних робіт тощо на ознаки наявності академічного плагіату за допомогою спеціалізованих програмних продуктів;
- оброблення, збереження й розміщення кваліфікаційних робіт у відкритому доступі в інституційному репозитарії;
- використання робіт для перевірки на ознаки наявності академічного плагіату в інших роботах виключно з метою виявлення можливих ознак академічного плагіату;

– самостійно виконувати навчальні завдання, завдання поточного й підсумкового контролю результатів навчання;

– надавати достовірну інформацію щодо результатів власної навчальної (наукової, творчої) діяльності, використаних методик досліджень та джерел інформації;

– не використовувати результати досліджень інших авторів без використання покликань на їхню роботу;

– своєю діяльністю сприяти збереженню та примноженню традицій університету, формуванню його позитивного іміджу;

– не чинити правопорушень і не сприяти їхньому скоєнню іншими особами;

– підтримувати атмосферу довіри, взаємної відповідальності та співпраці в освітньому середовищі;

– поважати честь, гідність та особисту недоторканність особи, незважаючи на її стать, вік, матеріальний стан, соціальне становище, расову належність, релігійні й політичні переконання;

– не дискримінувати людей на підставі академічного статусу, а також за національною, расовою, статевою чи іншою належністю;

– відповідально ставитися до своїх обов'язків, вчасно та сумлінно виконувати необхідні навчальні та науково-дослідницькі завдання;

– запобігати виникненню у своїй діяльності конфлікту інтересів, зокрема не використовувати службових і родинних зв'язків з метою отримання нечесної переваги в навчальній, науковій і трудовій діяльності;

– не брати участі в будь-якій діяльності, пов'язаній із обманом, нечесністю, списуванням, фабрикацією;

– не підроблювати документи;

– не поширювати неправдиву та компрометуючу інформацію про інших здобувачів вищої освіти, викладачів і співробітників;

– не отримувати і не пропонувати винагород за несправедливе отримання будь-яких переваг або здійснення впливу на зміну отриманої академічної оцінки ;

– не залякувати й не проявляти агресії та насильства проти інших, сексуальні домагання;

– не завдавати шкоди матеріальним цінностям, матеріально-технічній базі університету та особистій власності інших студентів та/або працівників;

– не використовувати без дозволу ректорату (деканату) символіки університету в заходах, не пов'язаних з діяльністю університету;

– не здійснювати і не заохочувати будь-яких спроб, спрямованих на те, щоб за допомогою нечесних і негідних методів досягати власних корисних цілей;

– не завдавати загрози власному здоров'ю або безпеці іншим студентам та/або працівникам.

**УСВІДОМЛЮЮ**, що відповідно до чинного законодавства у разі недотримання Кодексу академічної доброчесності буду нести академічну та/або інші види відповідальності й до мене можуть бути застосовані заходи дисциплінарного характеру за порушення принципів академічної доброчесності.

\_\_\_\_\_  
(дата)

\_\_\_\_\_  
(підпис)

Катерина САВЕЛЬЄВА  
(ім'я, прізвище)