

Міністерство освіти і науки України
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
Факультет спеціальної освіти, психології і соціальної роботи
Кафедра спеціальної та інклюзивної освіти

Кваліфікаційна робота
на здобуття ступеня вищої освіти «магістр»
з теми: **«ФОРМУВАННЯ САМОРЕГУЛЯЦІЇ МОЛОДШИХ
ШКОЛЯРІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ У ПРОЦЕСІ
НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ»**

Виконала: здобувач вищої освіти
освітньої програми Спеціальна освіта
(Олігофренопедагогіка)
спеціальності 016 Спеціальна освіта
спеціалізації 016.02 Корекційна
психопедагогіка
заочної форми здобуття вищої освіти
НАЗАРЕНКО Ірина Володимирівна

Керівник:
Чопік О.В., кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри спеціальної та інклюзивної
освіти

Кам'янець-Подільський, 2025 р.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ САМОРЕГУЛЯЦІЇ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ.....	6
1.1. Проблема розвитку навичок саморегуляції у вітчизняній та зарубіжній науковій літературі.....	6
1.2. Психолого-педагогічні особливості саморегуляції у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями.....	11
1.3. Теоретичні підходи до формування саморегуляції у процесі навчальної діяльності.....	16
РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ САМОРЕГУЛЯЦІЇ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ.....	22
2.1. Організація та методи дослідження.....	22
2.2. Аналіз результатів констатувального етапу дослідження.....	30
РОЗДІЛ 3. ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК САМОРЕГУЛЯЦІЇ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ.....	45
3.1. Розроблення корекційно-розвивальної програми з формування навичок саморегуляції.....	45
3.2. Аналіз ефективності програми розвитку саморегуляції у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями.....	52
ВИСНОВКИ.....	
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	
ДОДАТКИ	

ВСТУП

Сучасна система спеціальної освіти України функціонує в контексті Концепції Нової української школи та Державного стандарту початкової освіти, які визначають ключові орієнтири розвитку навчання дітей з особливими освітніми потребами. У центрі нової освітньої парадигми перебуває дитина як активний суб'єкт навчальної діяльності, здатний до самостійного пізнання, вибору й рефлексії власних дій. Одним із провідних завдань сучасної спеціальної педагогіки є створення умов для розвитку довільності, самостійності та саморегуляції дитини з порушеннями інтелектуального розвитку, адже саме ці психічні новоутворення визначають можливість цілеспрямованої, усвідомленої діяльності й ефективного навчання.

В умовах реформування освіти особливої актуальності набуває питання формування саморегуляції як базового механізму навчальної поведінки. Саморегуляція забезпечує здатність учня контролювати свої емоції, дії та мислення, планувати послідовність дій, оцінювати результати та коригувати помилки. Для дітей з інтелектуальними порушеннями ця функція є однією з найбільш уразливих, оскільки у них спостерігається знижений рівень довільності, фрагментарність мислення, слабкий контроль емоцій, труднощі у постановці мети та плануванні. Такі учні потребують не лише спрощення змісту навчального матеріалу, а насамперед – цілеспрямованого педагогічного впливу, який допоможе сформувати внутрішні механізми самоконтролю, самостійності та відповідальності.

Як свідчать дослідження Л. Виготського, П. Гальперіна, В. Давидова, Д. Ельконіна, розвиток довільної поведінки і саморегуляції є результатом інтеріоризації зовнішніх форм діяльності у внутрішній план свідомості. Спочатку дитина діє під контролем дорослого, а згодом починає самостійно керувати власними діями, орієнтуючись на внутрішні критерії успішності. Цей принцип лежить в основі діяльнісного підходу, який вважається одним із найефективніших у роботі з дітьми, що мають інтелектуальні порушення. Застосування цього підходу дозволяє розвивати пізнавальні дії, мислення,

мовлення, увагу, вольові процеси – тобто ті психічні функції, які безпосередньо визначають рівень сформованості саморегуляції.

Вітчизняні та зарубіжні науковці (О. Леонтьєв, А. Осницький, У. Ульєнкова, С. Чорнобровкіна, Л. Прохоренко, О. Чеботарьова, В. Синьов, О. Гаврилов, С. Миронова, О. Хохліна та ін.) підкреслюють, що у дітей з інтелектуальними порушеннями спостерігається уповільнений розвиток регуляторних механізмів, обмежена здатність до самоконтролю та емоційного управління. Вони часто не вміють оцінювати результат діяльності, не можуть довести розпочате до кінця, відчують труднощі у збереженні навчальної мети. Це свідчить про необхідність спеціальної педагогічної підтримки, спрямованої на розвиток довільності, послідовності мислення, мотивації до навчання та усвідомлення власних досягнень.

Науковці (В. Засенко, С. Миронова, А. Колупаєва, О. Таранченко, І. Сухіна) наголошують, що ефективність навчання дітей із порушеннями інтелектуального розвитку залежить не лише від змісту навчальної програми, а й від створення сприятливого психолого-педагогічного середовища, у якому враховано особливості їх пізнавальної активності, темп роботи, сенсомоторні потреби та емоційний стан. Особливе значення має організація структурованої діяльності, у якій дитина поступово опановує дії цілепокладання, планування, контролю й оцінки, що є ключовими складовими саморегуляції.

Отже, актуальність дослідження зумовлена необхідністю наукового обґрунтування та практичної перевірки педагогічних умов, які забезпечують ефективне формування саморегуляції у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями у процесі навчальної діяльності. Проблема набуває особливого значення в контексті сучасних освітніх реформ, спрямованих на підвищення самостійності, рефлексивності та навчальної мотивації учнів, адже саме розвиток саморегуляції виступає фундаментом для подальшого формування життєвих компетентностей і соціальної адаптації дітей з особливими освітніми потребами.

Метою дослідження є теоретичне обґрунтування, розроблення та апробація програми формування саморегуляції у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями у процесі навчальної діяльності.

Об'єктом дослідження виступає процес формування саморегуляції у дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями, а предметом – зміст, структура та педагогічні умови реалізації програми розвитку саморегуляції у навчальному процесі.

Завдання дослідження передбачають:

1. аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми розвитку саморегуляції;
2. виявлення рівнів її сформованості у дітей з інтелектуальними порушеннями;
3. розробку та апробацію корекційно-розвивальної програми; оцінку ефективності її реалізації у спеціальному закладі освіти.

Практичне значення дослідження полягає у створенні та впровадженні програми формування саморегуляції, адаптованої до психофізіологічних особливостей дітей з інтелектуальними порушеннями. Програма може бути використана у практиці спеціальних шкіл, інклюзивних класів, логопедичних та корекційно-розвивальних занять, а також у підготовці майбутніх фахівців зі спеціальної освіти.

Експериментальна база дослідження – комунальний заклад «Ситковецька спеціальна школа» Вінницької обласної ради, де проведено апробацію програми серед учнів 2–3 класів віком 8–10 років.

Основні результати роботи **апробовано** під час науково-практичних конференцій студентів і магістрантів Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, а також висвітлено у фаховій науковій публікації.

Структура кваліфікаційної роботи зумовлена логікою наукового пошуку і складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел і додатків.

РОЗДІЛ 1.

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ САМОРЕГУЛЯЦІЇ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

1.1. Проблема розвитку навичок саморегуляції у вітчизняній та зарубіжній науковій літературі

Проблема саморегуляції особистості належить до кола фундаментальних психологічних і педагогічних досліджень ХХ–ХХІ ст. Уже в 20-х роках ХХ століття у школі Л. Виготського розпочалися перші спроби теоретично обґрунтувати феномен довільної регуляції дій людини. Учений розглядав саморегуляцію як процес оволодіння собою, підкреслюючи, що основна психологічна проблема полягає не у виникненні дії, а у формуванні здатності людини керувати власною поведінкою [4].

На думку Виготського, перші форми саморегуляції виникають через зовнішні засоби опосередкування – жести, мовлення, організацію середовища. Використовуючи зовнішні стимули, дитина вчиться керувати власними психічними процесами, а згодом – внутрішньо опановує ці механізми. Центральним у концепції Виготського є положення, що мовлення виступає універсальним інструментом саморегуляції, через який дитина, спочатку виконуючи інструкції дорослого, поступово починає контролювати себе, планувати дії, аналізувати результати.

Ідеї Виготського були розвинуті в роботах його учнів і послідовників – О. Леонтєва, П. Гальперіна, Л. Божович, Д. Ельконіна, які досліджували роль діяльності, мотивів і внутрішнього плану дій у становленні саморегуляції [3; 24; 47]. Саме у межах культурно-історичної теорії було закладено уявлення про саморегуляцію як вищу психічну функцію, що формується в процесі спільної діяльності дитини з дорослими.

Подальшого розвитку ідея «оволодіння собою» набула у працях В. Каліна, який розглядав довільну регуляцію як свідоме, цілеспрямоване створення стану максимальної зібраності, оптимальної активності й спрямування дії в

необхідному напрямі. На його думку, саморегуляція – це активність, спрямована не на зовнішній світ, а на самого себе, що забезпечує ефективність діяльності та гармонійність поведінки [46].

У середині ХХ століття дослідники переходять від аналізу окремих довільних процесів до вивчення цілісних механізмів свідомої регуляції, що включають не лише когнітивні, а й емоційно-вольові та фізіологічні компоненти. Так, вивчалися зв'язки саморегуляції з емоційними станами, рівнем збудливості нервової системи, моторикою, чутливістю аналізаторів (І. Павлов, П. Анохін, Є. Кузьмін, Р. Немов та ін.).

За визначенням Р. Немова, саморегуляція – це процес управління людиною власними психологічними й фізіологічними станами, а також учинками, що забезпечує узгодженість між внутрішніми цілями й зовнішніми умовами діяльності. Таким чином, саморегуляція постає як механізм інтеграції поведінки людини [46].

Вагомий внесок у вивчення структури саморегуляції зробила І. Боязітова, яка встановила тісний зв'язок між саморегуляцією та самооцінкою. Дослідниця довела, що у дітей із високим рівнем саморегуляції спостерігається гнучка, адекватна самооцінка і реалістичний рівень домагань, що дозволяє їм об'єктивно оцінювати власні дії. Натомість у дітей з низьким рівнем саморегуляції переважає нестійка або неадекватна самооцінка, що ускладнює навчальну діяльність [50].

Отже, самооцінка виступає центральним компонентом саморегуляційного механізму, оскільки саме вона визначає напрям активності суб'єкта, рівень мотивації, життєві орієнтири та смислову структуру поведінки. Для дітей з інтелектуальними порушеннями ця залежність особливо виражена: недостатня критичність і труднощі самоусвідомлення часто призводять до зниження самоконтролю, імпульсивності, емоційної нестабільності.

У 60–70-х роках ХХ ст. у психології сформувався діяльнісний підхід до розуміння саморегуляції, який ґрунтувався на концепціях О. Леонтьєва,

П. Гальперіна, В. Давидова, Я. Пономарьова, А. Захарової, А. Маркової та ін. [24; 46]

О. Леонт'єв є основоположником діяльнісного підходу, у межах якого саморегуляція розглядається як внутрішній механізм організації діяльності суб'єкта, що забезпечує перехід від зовнішньої, предметної дії до внутрішньої, психічної. Відповідно до його теорії, будь-яка діяльність має мотив, мету, дії та операції, а процес саморегуляції виявляється у здатності суб'єкта усвідомлювати мотиви, підпорядковувати їм цілі, планувати й контролювати власну активність. Таким чином, саморегуляція, за О. Леонт'євим, є системоутворювальним компонентом діяльності, що забезпечує цілеспрямованість, довільність і свідомість поведінки [46].

П. Гальперін у своїй теорії поетапного формування розумових дій наголошував, що управління діяльністю розвивається поступово – від зовнішніх матеріальних дій до внутрішнього плану. Саме перехід від зовнішнього до внутрішнього плану і є процесом становлення довільної саморегуляції [46].

В. Давидов вбачав у саморегуляції необхідну умову навчальної діяльності: учень повинен усвідомлювати мету, контролювати спосіб дії, аналізувати результат і вносити корекції. Таким чином, саморегуляція забезпечує рефлексивно-теоретичне осмислення завдання й формує основу навчальної самостійності [24].

Ю. Кулюткін і А. Маркова, М. Яцюк акцентували увагу на мотиваційних аспектах саморегуляції, підкреслюючи, що ефективне управління діяльністю можливе лише за наявності внутрішньої навчальної мотивації [50]. М. Лісіна та І. Кон досліджували роль самосвідомості у процесах саморегуляції, доводячи, що дитина вчиться керувати собою у взаємодії з іншими, поступово інтеріоризуючи соціальні норми та вимоги [46].

Важливий внесок у теоретичну розробку проблеми зробив О. Конопкін, який визначив психічну саморегуляцію як вищий рівень організації активності, що забезпечує планування, корекцію, контроль і оцінку поведінки. За

Конопкіним, механізми саморегуляції включають рефлексію суб'єкта на себе, прогнозування наслідків дій і внутрішню програму діяльності [46; 50].

В. Моросанова, М. Яцюк розглядають саморегуляцію як інтегративне психічне явище, що забезпечує самоорганізацію всіх видів психічної активності людини. На їх думку, розвиток саморегуляції є умовою формування цілісної індивідуальності, а її рівень відображає гармонійність взаємодії когнітивних, емоційних і мотиваційних процесів [50].

Л. Прохоренко, Н. Романова та ін. наголошували, що саморегуляція – це не лише контроль, а вся система життєвих орієнтацій, у межах якої особистість співвідносить власні можливості, мотиви та соціальні вимоги. Саморегуляція допомагає людині обирати адекватні форми активності, узгоджені з внутрішніми смислами та цінностями [29; 34].

Для молодших школярів саморегуляція є базовою передумовою ефективного навчання. На думку С. Рубінштейна, В. Давидова, У. Ульєнкової та ін., довільна регуляція дій і поведінки формує основу навчальної самостійності [24; 46]. У. Ульєнкова розмежовує поняття саморегуляції як загальної здатності та самоконтролю як окремої розумової дії, зазначаючи, що перша є ширшим механізмом, який охоплює всі рівні активності учня [46].

Н. Менчинська, досліджуючи проблему загальної навченості, підкреслювала, що розвиток саморегуляції спирається на усвідомлення власних психічних можливостей і мотиваційну готовність до вдосконалення діяльності [46]. Таким чином, саморегуляція є не лише інтелектуальним, а й особистісним новоутворенням, що виявляється у здатності ставити мету, зберігати її, коригувати дії, долати труднощі.

У зарубіжній психології проблема саморегуляції також посідає центральне місце. Представники гуманістичного та когнітивно-поведінкового напрямів – А. Бандура, К. Роджерс, Дж. Роттер, Г. Олпорт – розглядали її через категорії самоефективності, самоактуалізації та внутрішнього локусу контролю [51; 52].

А. Бандура увів поняття самоефективності (self-efficacy), яке описує віру особистості у власну здатність керувати поведінкою й досягати поставлених цілей. Саме це переконання є рушійною силою саморегуляційних процесів [51].

У когнітивно-поведінкових моделях (R. Baumeister, C. Carver, M. Scheier) саморегуляція визначається як процес постійного моніторингу та корекції поведінки відповідно до стандартів і цілей. Дитина виступає як активний агент, який формує власну поведінкову стратегію, керуючись внутрішніми стандартами успіху [53].

Педагогічна психологія Заходу (B. Zimmerman, M. Boekaerts, P. Pintrich) акцентує увагу на навчальній саморегуляції (self-regulated learning), тобто здатності учня планувати, контролювати та оцінювати власне навчання [54]. Дослідники виділяють три компоненти: когнітивний (планування, моніторинг), мотиваційний (самодетермінація, самоефективність) та поведінковий (керування часом, середовищем).

Ці підходи суттєво вплинули на сучасну українську спеціальну психолого-педагогічну практику, де поняття саморегуляції розглядається як умова формування компетентного, автономного учня навіть за наявності особливих освітніх потреб [27; 30; 50].

Отже, аналіз наукової літератури засвідчує, що саморегуляція розглядається як багаторівневий процес керування власною діяльністю, станами й поведінкою, який інтегрує когнітивні, емоційно-вольові та мотиваційні механізми. Вітчизняна психологічна традиція розглядає розвиток саморегуляції як соціально зумовлений процес, тісно пов'язаний із навчальною діяльністю та взаємодією дитини з дорослим. Вона наголошує, що становлення здатності до самоконтролю й організації власної поведінки відбувається поступово — від зовнішніх форм регуляції до внутрішніх, довільних дій. Зарубіжні наукові підходи трактують саморегуляцію як активний, цілеспрямований процес самодетермінації особистості, який ґрунтується на усвідомленні мети, контролі власних дій і прагненні до досягнення особистісно значущих результатів.

Для дітей з інтелектуальними порушеннями розвиток саморегуляції має особливе значення, оскільки саме вона забезпечує формування довільності, самоконтролю, емоційної стабільності, навчальної мотивації та створює умови для успішної соціальної інтеграції.

1.2. Психолого-педагогічні особливості саморегуляції у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями

Одним із провідних завдань сучасної освіти є всебічний розвиток особистості дитини як суб'єкта навчальної діяльності. Особистісно орієнтована парадигма передбачає створення таких умов навчання, у яких кожен школяр має можливість розкрити свої потенційні здібності, оволодіти вміннями самопізнання, самоорганізації та самоконтролю. У межах системно-діяльнісного підходу, розглянутого у пункті 1.1, розвиток саморегуляції розглядається як результат активного засвоєння дитиною соціального досвіду та внутрішнього оволодіння власною поведінкою.

У початковій школі особливо важливо сформувати в учня уміння вчитися, тобто здатність до самостійного здобуття знань, контролю своєї діяльності та поведінки. Як зазначають Л. Прохоренко, М. Яцюк та ін. достатній рівень розвитку саморегуляції є ключовою умовою успішності навчально-пізнавальної діяльності [32; 50]. Дослідження Б. Ананьєва, Н. Менчинської, С. Рубінштейна, та ін. показали, що саме у молодшому шкільному віці інтенсивно формується загальна здатність до навчання, що включає довільну увагу, контроль, планування, рефлексію та самооцінку – базові компоненти саморегуляції [46].

Центральним у психічному розвитку молодшого школяра є становлення довільності поведінки. Дитина поступово оволодіває власними діями, вчиться контролювати емоції, дотримуватися правил, організовувати навчальну діяльність. Саме цей період є сензитивним для розвитку саморегуляційних механізмів, адже відбувається перехід від безпосередньо-емоційного реагування до свідомо-вольової організації поведінки.

Саморегуляція розглядається більшістю сучасних науковців (О. Пенькова, Л. Прохоренко, Н. Романова, М. Яцюк та ін.) як багаторівнева система, що включає три основні сфери – когнітивну, емоційно-вольову та поведінкову [25; 29; 34; 50].

Когнітивний компонент охоплює усвідомлення мети, планування дій, прогнозування результатів, аналіз ситуації, самоконтроль і самокорекцію. Молодший школяр поступово навчається формулювати мету своєї діяльності, утримувати її в полі уваги, визначати послідовність дій, оцінювати проміжні результати. Для дітей з інтелектуальними порушеннями ця складова часто є недостатньо розвиненою через обмеженість пізнавальних операцій – спостерігається нестійкість уваги, слабкість логічного мислення, труднощі узагальнення та переходу від конкретного до абстрактного [21; 22; 38].

Емоційно-вольовий компонент забезпечує здатність дитини до самоконтролю, подолання труднощів, регуляції емоційних станів, утримання мотивації. Саме воля надає навчальній діяльності цілеспрямованості. Проте у дітей з інтелектуальними порушеннями часто спостерігається зниження довільності, імпульсивність, емоційна нестійкість, висока залежність від зовнішньої підтримки дорослого [38; 48].

Поведінковий компонент охоплює зовнішній прояв саморегуляції: організацію робочого місця, дотримання послідовності дій, здатність завершувати розпочате, співвідносити поведінку з вимогами ситуації. Для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку характерна низька стійкість поведінкових навичок, труднощі у відтворенні інструкцій, неадекватна реакція на зауваження чи зміну умов діяльності [30; 50].

Отже, саморегуляція – це цілісна система, що інтегрує пізнавальні, емоційні й поведінкові процеси. Її ефективне функціонування забезпечує гармонійний розвиток особистості, адже, механізми саморегуляції в нормі базуються на тісній взаємодії когнітивної, емоційної та вольової сфер. Для молодших школярів з інтелектуальними порушеннями ця взаємодія часто є

дисгармонійною: порушення в одній із сфер призводить до дезорганізації всієї діяльності. А саме:

- Когнітивна слабкість (низький рівень узагальнення, труднощі аналізу та синтезу, недостатня гнучкість мислення) ускладнює формування адекватних цілей і програм дій.
- Емоційна нестійкість зумовлює часті зміни настрою, невпевненість, труднощі у підтриманні мотивації.
- Вольова недостатність проявляється у швидкій втомлюваності, зниженій здатності до зусилля, імпульсивності або апатичності.

Як підкреслюють М. Матвєєва, В. Лубовський, В. Синьов, О. Хохліна у дітей з інтелектуальними порушеннями часто спостерігається відставання у розвитку внутрішнього мовлення, яке виступає основним інструментом довільної регуляції поведінки. Нерозвиненість мовленнєвих механізмів призводить до того, що дитина не в змозі вербалізувати власні дії, проконтролювати їх послідовність, передбачити результат [38; 45; 46].

На думку Н. Бабкіної, недостатність мотиваційного та регуляторного компонентів діяльності є характерною рисою молодших школярів із затримкою чи обмеженням інтелектуального розвитку. Такі діти мають знижену пізнавальну активність, нестійкі інтереси, нерідко орієнтуються на зовнішні стимули (оцінку, похвалу), що ускладнює розвиток самостійності [46].

Внаслідок незрілості фронтальних відділів мозку (що підтверджено нейропсихологічними дослідженнями О. Лурії, О. Іванової, С. Шевченко) у таких учнів спостерігаються порушення процесів програмування, контролю та корекції діяльності, а також нестача цілеспрямованої поведінки. Тому завдання педагога полягає у підтримці розвитку довільних дій, послідовного планування та оцінки результату [46].

Дослідники (М. Матвєєва, О. Савченко, В. Синьов, С. Трикоз, О. Хохліна та ін.) зазначають, що для дітей з інтелектуальними порушеннями характерна недостатність регуляторного компонента діяльності [35; 38; 41]. Це проявляється на всіх етапах навчального процесу, зокрема:

- На етапі постановки мети – дитина часто не усвідомлює кінцевого результату, не може сформулювати завдання або зберегти його в пам'яті.
- На етапі планування – спостерігаються труднощі в послідовності мислення, розгортанні внутрішнього плану дій, перенесенні зовнішніх інструкцій у внутрішній контроль.
 - На етапі виконання – типові помилки пов'язані з імпульсивністю, відволіканням, фрагментарністю мислення, нестачею уваги.
 - На етапі самоконтролю – школярі не помічають власних помилок або не вміють їх виправляти, не співвідносять результат з метою.

Як наслідок, знижується продуктивність навчальної діяльності, а рівень пізнавальної активності залишається низьким. Дитина швидко втомлюється, губить інтерес до завдання, не здатна підтримувати довільну увагу протягом усього уроку.

Біологічною основою цих труднощів є функціональна незрілість лобових часток кори головного мозку, що відповідають за цілеспрямованість, контроль, програмування та корекцію дій. Психологічно це проявляється у зниженні здатності до самоконтролю, планування, самооцінки, а педагогічно – у низькій успішності, неорганізованості, потребі у постійній зовнішній підтримці.

Особливості прояву саморегуляції в навчальній поведінці характеризуються: нестійкістю працездатності (періоди активності швидко змінюються втомою); імпульсивними реакціями на незначні подразники; емоційною лабільністю (раптові зміни настрою, сльозливість, агресивність); залежністю від ситуації та дорослого; труднощами дотримання правил і послідовності завдань [8; 34].

Поведінка таких дітей нерідко має елементи «польового» типу – вони реагують на все, що потрапляє в поле зору, не здатні тривалий час зосередитися. Ці прояви пов'язані не лише з когнітивною слабкістю, а й із дефіцитом емоційно-вольової регуляції. Попри це, у сприятливих умовах – доброзичливій атмосфері, чітких інструкціях, коротких етапах роботи – школярі демонструють збережені потенційні можливості саморегуляції. Це свідчить про компенсаторний

потенціал нервової системи та пластичність психічних функцій у молодшому шкільному віці [8].

Відтак, психолого-педагогічна підтримка молодших школярів з інтелектуальними порушеннями має бути спрямована на створення умов для поступового формування самостійності й довільності поведінки. До основних педагогічних умов належать:

- ✓ систематичне формування вмінь планувати, контролювати й оцінювати власну діяльність;
- ✓ використання візуальних опор, алгоритмів, план-схем, що допомагають утримувати послідовність дій;
- ✓ розвиток емоційної саморегуляції через ігрові, дихальні, релаксаційні вправи;
- ✓ організація ситуацій успіху, які зміцнюють самооцінку й мотивацію;
- ✓ тісна співпраця педагога, психолога та родини.

Як зазначає С. Шевченко, ефективність корекційно-розвивальної роботи залежить від своєчасного виявлення труднощів і використання «сенситивних періодів» для формування довільності. У цей час навіть незначні позитивні зрушення у сфері самоконтролю або емоційної стійкості здатні суттєво підвищити навчальну успішність [46].

Таким чином, молодший шкільний вік є критичним періодом становлення саморегуляційних механізмів, однак у дітей з інтелектуальними порушеннями цей процес має сповільнений і неоднорідний характер. Недостатня сформованість когнітивних, емоційно-вольових і поведінкових компонентів проявляється у труднощах планування, контролю, самокорекції, що потребує спеціально організованої педагогічної допомоги.

Своєчасне формування саморегуляції створює умови для розвитку внутрішньої активності, самостійності, відповідальності, а отже – для повноцінного особистісного становлення дитини та її успішної соціальної інтеграції.

1.3. Теоретичні підходи до формування саморегуляції у процесі навчальної діяльності

Початок систематичного шкільного навчання передбачає наявність у дитини певного рівня сформованості саморегуляції – уміння підпорядковувати поведінку навчальній меті, контролювати власні дії, утримувати увагу, планувати та оцінювати результати. Для дітей з інтелектуальними порушеннями ці процеси формуються повільніше, ніж у їх однолітків з типовим розвитком, через специфіку функціонування вищих психічних процесів і недостатню зрілість нейрофізіологічних структур мозку.

Нейропсихологічні дослідження (О. Лурія, Т. Горячева, В. Князева, О. Усанова, та ін.) доводять, що у віці 6–7 років функціональні системи, які забезпечують довільну регуляцію, лише починають активно формуватися. Проте навіть у цьому віці дитина з інтелектуальними порушеннями здатна поступово оволодівати простими навичками самоконтролю та планування, якщо навчальний процес організовано з урахуванням її психофізіологічних можливостей [46].

Спеціальна освіта розглядає формування саморегуляції не як ізольовану мету, а як базовий напрям корекційно-розвивальної роботи, що забезпечує розвиток усіх компонентів пізнавальної діяльності – уваги, пам'яті, мислення, мовлення, емоційно-вольової сфери [7; 17; 18; 22; 48]. Успішність навчання дітей з інтелектуальними порушеннями безпосередньо залежить від сформованості таких умінь, як:

- постановка мети;
- планування послідовності дій;
- збереження завдання у свідомості;
- контроль і оцінювання результату.

Ці якості не виникають спонтанно – вони потребують спеціальної педагогічної організації, яка передбачає етапність, сенсомоторну опору, ігрові методи, систематичний зворотний зв'язок і поступовий перехід від зовнішнього контролю до внутрішнього [23].

Одним із провідних підходів до формування саморегуляції у дітей з інтелектуальними порушеннями є теорія поетапного формування розумових дій і понять П. Гальперіна [46]. Учений вважав, що засвоєння будь-якої дії, у тому числі регуляційної, має проходити послідовно через етапи:

1. Орієнтовна основа дії – дитина засвоює мету, умови та правила виконання;
2. Матеріальна або зовнішня дія – дія виконується з опорою на наочність, предмети, схеми;
3. Зовнішньомовленнєва форма – дитина промовляє етапи дії вголос;
4. Внутрішнє мовлення – дія узагальнюється та переходить у внутрішній план.

У спеціальній педагогіці ця схема є надзвичайно важливою, адже саме зовнішня матеріалізація дії (через картки, малюнки, предметні маніпуляції) допомагає дитині зі зниженою пізнавальною активністю усвідомити власні дії, а поступове перенесення контролю у внутрішній план формує основи саморегуляції.

Корекційна робота, побудована на засадах гальперінської теорії, передбачає, що педагог виступає організатором «зовнішньої регуляції», поступово передаючи її дитині. Наприклад, при навчанні письму чи розв'язуванню задач учитель спочатку задає алгоритм (зовнішній контроль), потім спонукає дитину самостійно перевіряти дії (внутрішній контроль) [46].

Така стратегія ефективна у закладах спеціальної освіти, де діти з інтелектуальними порушеннями навчаються у малих групах і потребують детальної, поетапної підтримки для переходу від несвідомого виконання до усвідомленої саморегуляції.

Іншим важливим напрямом є когнітивно-поведінковий підхід, який має потужне практичне значення для розвитку самоконтролю у дітей із порушеннями інтелекту. Його представники (А. Бек, А. Бандура, Р. Баумайстер) вважають, що поведінка людини регулюється через взаємодію між думками, емоціями та діями [51].

Для дітей зі зниженими інтелектуальними можливостями цей підхід адаптується до рівня конкретних ситуацій, коли дитину навчають:

- усвідомлювати власні думки та почуття («Що я зараз відчуваю?»);
- передбачати наслідки поведінки («Що буде, якщо я зроблю так?»);
- змінювати дії через самоінструкції («Я спробую ще раз», «Я можу це зробити») [26; 35].

У закладі спеціальної освіти когнітивно-поведінкові техніки застосовуються у формі структурованих мікроситуацій, рольових ігор, коротких рефлексивних обговорень після виконання завдань. Приклад: після групової роботи вчитель просить дітей визначити, які дії були правильними, а що заважало, – це не лише розвиває критичність мислення, а й тренує механізм самоспостереження і самокорекції [51].

Когнітивно-поведінкові прийоми особливо ефективні у роботі з дітьми, які мають імпульсивну поведінку, схильність до афективних спалахів або труднощі з утриманням навчальної мотивації. Через багаторазове повторення коротких алгоритмів самоконтролю («зупинись – подивись – подумай – зроби») формується здатність до самостримування та планування навіть у дітей з вираженим зниженням інтелектуальних функцій [51].

Провідною діяльністю молодшого школяра з інтелектуальними порушеннями є гра, тому ігрові методики займають особливе місце в процесі розвитку саморегуляції. Дослідники Д. Ельконін, Л. Венгер, Т. Власова, Н. Бабкіна, С. Шевченко та ін. підкреслюють, що гра створює умови для переходу від мимовільної до довільної поведінки, оскільки дитина вчиться підпорядковувати свої дії правилам, контролювати емоції, дотримуватися черги, приймати рішення [24; 46].

В умовах спеціальної школи гра має корекційно-розвивальний характер і виконує кілька функцій:

- тренує емоційну саморегуляцію (через сюжетно-рольові та психогімнастичні ігри);
- розвиває вольову сферу (через ігри з правилами, змагальні завдання);

- стимулює когнітивну активність (через дидактичні ігри з елементами самоконтролю).

Наприклад, у грі «Світлофор» дитина тренує здатність реагувати на сигнали «стоп – можна – обережно», що формує первинний контроль імпульсів. У грі «Мандрівка за скарбом» – вчиться планувати послідовність дій і зберігати мету.

Ігрова діяльність дозволяє здійснювати сенсомоторну корекцію, розвиває міжпівкульну координацію, увагу, а також переносить досвід саморегуляції у навчальну ситуацію – дитина навчається керувати поведінкою у процесі пізнання.

Нейропсихологічний підхід (В. Князев, О. Лурія, Т. Горячева, А. Султанова, О. Усанова та ін.) розглядає формування саморегуляції як процес розвитку функціональних систем мозку, що забезпечують контроль, програмування, узгодженість рухів і психічних процесів.

Одним із ефективних методів є сенсомоторна корекція, спрямована на гармонізацію взаємодії кори та підкіркових структур. Під час спеціально організованих вправ (координаційних, дихальних, ритмічних, окуломоторних) досягається:

- вирівнювання тону нервової системи;
- підвищення рівня уваги;
- розвиток зорово-моторної координації;
- покращення просторової орієнтації;
- зниження імпульсивності.

За даними Т. Горячевої і А. Султанової, під час сенсомоторних тренувань контроль за рухами поступово переходить із несвідомого рівня у свідомий, тобто формується вміння довільно регулювати власні стани і дії [46].

Нейропсихологічні методики особливо ефективні у роботі з дітьми, які мають поєднані порушення моторики, мовлення та уваги. Вони дозволяють активізувати нейродинамічні механізми, необхідні для розвитку мимовільної саморегуляції, яка згодом переходить у довільну.

Останнім часом у спеціальній педагогіці спостерігається тенденція до інтеграції психотерапевтичних технік у корекційно-освітню діяльність. Це спрямовано не лише на зниження емоційної напруги, але й на розвиток навичок усвідомлення, самоспостереження, контролю над поведінкою.

До найефективніших технік, адаптованих для дітей з інтелектуальними порушеннями, належать:

- дихальні вправи та тілесно-орієнтовані методи (розслаблення, “баланс дихання”);
- психогімнастика (вираження емоцій через міміку, рух, позу);
- методи візуалізації та коротких медитацій (“дерево спокою”, “моя сила”);
- елементи мотиваційного інтерв'ю – допомога дитині усвідомити власні наміри, бажання, потреби;
- техніки рефлексії (малюнкове самовираження “Мій день”, обговорення власного стану) [3].

Ці прийоми сприяють розвитку емоційної саморегуляції, підвищують рівень усвідомлення власних дій, зміцнюють відчуття компетентності та успіху. У спеціальній школі їх можна інтегрувати у структуру коротких занять, уроків фізичної культури, корекційних хвилинок.

Сучасна практика доводить, що найбільш ефективною є модель комплексного формування саморегуляції, яка поєднує когнітивні, моторні, емоційні й поведінкові методи. Вона передбачає:

- реалізацію принципу етапності (від зовнішнього контролю до внутрішнього);
- поєднання індивідуальної та групової роботи;
- використання сенсомоторних, ігрових, когнітивно-поведінкових технік;
- системну взаємодію педагогів, психолога, логопеда й родини.

У результаті дитина поступово засвоює способи управління власною активністю, навчальними діями, емоційними станами.

Теоретичний аналіз свідчить, що формування саморегуляції у процесі навчальної діяльності молодших школярів з інтелектуальними порушеннями має здійснюватися на основі поетапного, інтегрованого, діяльнісного підходу.

Застосування методів П. Гальперіна забезпечує когнітивну основу саморегуляції, когнітивно-поведінковий напрям – розвиток свідомого контролю над діями, ігрові та нейропсихологічні методики – активізацію сенсомоторних і емоційних механізмів, а психотерапевтичні техніки – формування внутрішньої рівноваги та усвідомлення власного «Я».

Саме така системна взаємодія технологій створює умови для розвитку довірливості, самостійності та емоційної стабільності дітей з інтелектуальними порушеннями, що є запорукою їхнього успішного навчання та соціальної адаптації.

РОЗДІЛ 2.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ САМОРЕГУЛЯЦІЇ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

2.1. Організація та методи дослідження

Експериментальне дослідження було спрямоване на вивчення особливостей формування саморегуляції у дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями у процесі навчальної діяльності.

Метою дослідження стало виявлення рівня сформованості основних компонентів саморегуляції та визначення закономірностей їх розвитку під впливом спеціально організованих педагогічних умов.

Відповідно до поставленої мети були визначені такі завдання:

1. Проаналізувати структуру саморегуляції діяльності учнів із порушеннями інтелекту та виявити її ключові компоненти.
2. Визначити ступінь сформованості вміння діяти за правилом, здійснювати контроль і самоконтроль.
3. Розробити й апробувати комплекс психодіагностичних методик для визначення особливостей саморегуляції в учнів з інтелектуальними порушеннями.

Дослідження ґрунтувалося на діяльнісному підході (О. Леонт'єв, С. Рубінштейн, Л. Виготський), відповідно до якого саморегуляція розглядається як активний процес свідомого управління власною поведінкою, емоціями та пізнавальною діяльністю [4; 46]. Теоретичну основу становили також положення теорії поетапного формування розумових дій П. Гальперіна, згідно з якою управління діяльністю проходить шлях від зовнішніх практичних дій до внутрішніх розумових операцій, тобто від зовнішньої до внутрішньої регуляції [46].

У контексті спеціальної психології суттєве значення мають ідеї М. Матвєєвої, У. Ульяновської, О. Савченко, О. Хохліної, які розглядали розвиток

саморегуляції як центральну умову формування навчальної діяльності в дітей із порушеннями інтелекту. Згідно з їхніми дослідженнями, такі діти мають труднощі у сфері довільності, вольової регуляції, мотивації та самоконтролю, що зумовлює потребу в цілеспрямованій психолого-педагогічній підтримці.

Дослідження також спиралося на нейропсихологічну концепцію О. Лурії, зокрема на положення про три функціональні блоки мозку: енергетичний (регуляція активності), блок прийому, переробки та збереження інформації (когнітивні процеси), і блок програмування, регуляції та контролю (довільна поведінка). Саме третій блок, відповідальний за довільні дії, розглядався як центральний у розвитку саморегуляції [46].

Дослідження проводилося у три етапи: констатувальний, формувальний та контрольний.

- На першому етапі здійснювався аналіз теоретичних джерел і відбір діагностичних методик, що відповідають віковим та інтелектуальним особливостям дітей.
- Другий етап був спрямований на проведення констатувального експерименту, під час якого визначався вихідний рівень саморегуляції учнів.
- На третьому етапі відбувалося формування вмій самоконтролю, планування, оцінювання та усвідомлення дій шляхом упровадження системи вправ, ігор та навчальних ситуацій, адаптованих до особливостей інтелектуального розвитку.

Виходячи з теоретичних положень і результатів попередніх спостережень, для дослідження було виділено такі основні параметри саморегуляції:

1. Рівень довільної саморегуляції в різних умовах (здатність підтримувати активність, зосередженість, темп діяльності).
2. Рівень довільної регуляції діяльності, що включає програмування, планування дій, утримання інструкції, розподіл і переключення уваги.
3. Вплив допомоги дорослого на ефективність діяльності (самостійність, потреба у підтримці, реакція на підказку).

4. Рівень самоконтролю та здатності діяти за правилом (виявлення помилок, реакція на помилки, самокорекція).

5. Рівень сформованості компонентів навчальної діяльності (пізнавальний інтерес, цілепокладання, навчальні дії, контроль, оцінка).

З метою комплексного аналізу розвитку саморегуляції у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями було використано п'ять основних психодіагностичних методик, адаптованих до їхніх вікових і когнітивних можливостей. Кожна методика спрямована на вивчення окремих аспектів саморегуляції – від нейрофізіологічних основ до особистісних проявів і навчально-поведінкових характеристик. Охарактеризуємо їх детальніше.

1. Теплінг-тест (модифікація для дітей з інтелектуальними порушеннями)

Мета: визначення типу нервової системи, швидкості й стійкості довільної активності, темпу та сили нервових процесів, які становлять нейрофізіологічну основу саморегуляції.

Процедура: кожній дитині пропонувався аркуш у клітинку. Завдання – протягом однієї хвилини ставити крапки у клітинках у максимально швидкому темпі. Через кожні 15 секунд експериментатор змінює інструкцію («тепер швидше», «повільніше», «рівномірно»), що дозволяло оцінити гнучкість і стабільність регуляції рухової активності.

Показники:

- темп рухів і його стабільність;
- кількість помилок у дотриманні ритму;
- реакція на зміну інструкції;
- здатність зберігати продуктивність упродовж часу.

Інтерпретація:

- Високий рівень саморегуляції – стабільний темп, точне виконання змін інструкції, збереження концентрації до кінця тесту;
- Середній рівень – невеликі коливання темпу, часткові помилки при зміні завдання, але з відновленням самоконтролю;

- Низький рівень – різкі порушення ритму, сповільнення або імпульсивне прискорення, втрата інструкції, ознаки виснаження.

2. *Методика «Графічний диктант» (Д. Ельконіна, модифікація С. Шевченко)*

Мета: діагностика вміння діяти за правилом, контролювати свої дії та виявляти рівень довільної регуляції поведінки.

Суть методики: дитині пропонується аркуш у клітинку. Педагог дає словесну інструкцію, наприклад: «одна клітинка вправо, одна вгору, дві вліво, одна вниз». Учень виконує інструкцію олівцем, створюючи графічний візерунок. Потім завдання ускладнюється: змінюється ритм, вводяться нові правила, збільшується обсяг послідовностей.

Показники:

- точність відтворення візерунка;
- кількість і характер помилок;
- швидкість переходу на нову інструкцію;
- реакція на помічену помилку (самостійна/після підказки).

Інтерпретація:

- Високий рівень: точне відтворення інструкції, самостійна перевірка, виправлення помилок;
- Середній: правильне виконання з незначними неточностями, але за допомогою дорослого;
- Низький: часті порушення правила, втрата орієнтації, відсутність самоконтролю.

3. *Методика «Оцінка рівня сформованості компонентів навчальної діяльності» (адаптована для дітей з інтелектуальними порушеннями, за У. Ульєнковою, О. Мастюковою, Н. Морозовою)*

Мета: виявити, як у навчальному процесі проявляються структурні компоненти саморегуляції – навчально-пізнавальний інтерес, цілепокладання, планування, контроль, оцінка.

Процедура: діагностика проводилася у звичних навчальних умовах (уроки читання, письма, математики). Педагог спостерігав за виконанням дитиною завдання, фіксує рівень самостійності, послідовності дій, реакції на труднощі. Додатково ставилися запитання:

- «Що треба зробити спочатку?»
- «Для чого ми це робимо?»
- «Як перевіриш, що вийшло правильно?»

Показники:

- чи розуміє дитина мету завдання, чи проявляє інтерес;
- чи планує дії, чи утримує послідовність;
- чи здійснює перевірку, чи оцінює власний результат.

Оцінювання: за трибальною шкалою – високий (3), середній (2), низький (1) рівень сформованості кожного компонента.

Інтерпретація: методика дає змогу комплексно оцінити навчально-мотиваційні та регуляційні прояви саморегуляції – від зацікавлення до усвідомленої самоперевірки.

4. Методика «Вивчення рівня саморегуляції» (У. Ульєнкової)

Мета: визначення цілісного рівня саморегуляції в інтелектуальній діяльності дитини – здатності ставити ціль, планувати дії, здійснювати контроль і самооцінку.

Суть: дитині пропонується серія пізнавальних завдань, які потребують послідовного мислення та самостійного аналізу. Наприклад:

- складання логічних рядів («ранок – день – вечір – ?»),
- визначення послідовності подій («що було спочатку?»),
- пошук помилок у картинках або текстах,
- класифікація предметів за ознаками.

Критерії оцінювання:

1. Здатність поставити мету й утримувати її до завершення;
2. Послідовність і самостійність у виконанні;
3. Здійснення контролю за ходом дій;

4. Усвідомлення результату та його оцінка.

Рівні розвитку:

- Високий: дитина самостійно орієнтується в завданні, планує дії, аналізує результат;
- Середній: потребує допомоги у постановці мети, але виконує дії послідовно;
- Низький: не орієнтується в умові, не контролює хід діяльності, не оцінює результат.

5. Дитячий варіант особистісного тесту Р. Кеттела (адаптація для молодшого шкільного віку)

Мета: вивчення індивідуально-психологічних особливостей дітей, що впливають на саморегуляцію, зокрема за шкалою «Самоконтроль» (G-фактор), а також шкалами емоційної стабільності (C-фактор), соціальної сміливості (H-фактор) і відповідальності (Q3-фактор).

Процедура: дітям пред'являвся скорочений варіант тесту, який містить запитання з трьома варіантами відповідей («так», «ні», «не знаю»). Формулювання запитань адаптоване до дитячого мовлення (наприклад: «Чи легко тобі зупинитися, коли треба?»; «Чи часто ти робиш спочатку, а думаєш потім?»). Інструкція подавалася усно, а відповіді фіксувалися експериментатором.

Показники:

- G-фактор (самоконтроль): відображає здатність дитини до організованості, відповідальності, дотримання правил і внутрішнього контролю;
- C-фактор (емоційна стабільність): вказує на стійкість до фрустрацій;
- Q3-фактор (самодисципліна): характеризує внутрішню зібраність, довільність поведінки;
- H-фактор (соціальна сміливість): визначає рівень самостійності у взаємодії з дорослими.

Інтерпретація:

- Високі показники за G і Q3 факторами свідчать про сформованість самоконтролю, відповідальність, уміння регулювати поведінку згідно з вимогами;
- Низькі показники – про імпульсивність, слабку організованість, труднощі у виконанні правил.

Зазначимо, що тест Кеттела доповнює результати попередніх методик, дозволяючи оцінити внутрішньо-особистісні основи саморегуляції, зокрема мотиваційно-вольові якості, самодисципліну, рівень організованості, здатність до самоконтролю в соціальних і навчальних ситуаціях.

Для підвищення достовірності результатів та об'єктивності висновків діагностика супроводжувалася додатковими методами збору даних. Проводилося систематичне спостереження за поведінкою дітей у навчальній та ігровій діяльності, під час якого оцінювалися прояви самостійності, стійкості уваги, емоційної стабільності та реакції на труднощі. Також здійснювалися бесіди з учителями та батьками з метою уточнення мотиваційної сфери учнів, їхніх типових способів реагування на оцінку й труднощі навчання. Доповненням до експериментальних методик став аналіз результатів навчальної діяльності (зошити, творчі роботи, вправи), що дозволив виявити рівень саморегуляції у природних умовах навчання. Такий багатофакторний підхід забезпечує надійність, репрезентативність і валідність отриманих результатів.

Комплекс використаних методик дав змогу дослідити саморегуляцію як багатовимірне психічне утворення, що включає нейродинамічні, когнітивні, емоційно-вольові та особистісні аспекти, а саме: теппінг-тест дозволяє виявити фізіологічну основу довільності; «Графічний диктант» і методика Ульєнкової – рівень регуляції пізнавальних дій; оцінка компонентів навчальної діяльності – зв'язок саморегуляції з навчальною мотивацією; а тест Кеттела – особистісну самодисципліну й внутрішню організованість, які виступають стрижнем довільної поведінки дитини з інтелектуальними порушеннями.

Діагностика здійснювалася індивідуально або малими групами (по 2–4 дитини) у знайомій для дітей атмосфері. Тривалість одного заняття не

перевищувала 20–25 хвилин, щоб уникнути втоми. Інструкції подавалися у короткій, чіткій формі, з використанням наочних матеріалів і невербальної підтримки.

Особливу увагу приділяли емоційному фону: на початку занять проводили короткі вправи на зосередження, доброзичливе налаштування («дихальна хвилинка», «пальчикова розминка»). Це підвищувало мотивацію і знижувало тривожність дітей, що позитивно впливало на достовірність результатів.

Для комплексного аналізу результатів дослідження було розроблено систему критеріїв і показників саморегуляції:

Критерій	Показники	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
Орієнтовно-мотиваційний	Усвідомлення мети, зацікавленість, мотивація	Самостійно формулює мету, виявляє стійку зацікавленість	Формулює мету з допомогою, інтерес нестійкий	Не усвідомлює мету, байдужість
Операційний	Планування, виконання дій, переключення уваги	Самостійно планує, діє послідовно	Потребує допомоги, допускає помилки	Не планує, діє хаотично
Оціночно-регулюючий	Самоконтроль, самооцінка, корекція дій	Самостійно перевіряє і виправляє помилки	Частково перевіряє, реагує на підказку	Не контролює, не помічає помилок

Отримані дані піддавалися кількісній обробці, через підрахунок частки дітей із певним рівнем сформованості кожного компонента та якісній шляхом аналізу типових труднощів, поведінкових проявів і способів реагування на навчальні завдання.

Таким чином, організація експериментального дослідження забезпечила єдність теоретичного й практичного підходів, дозволила не лише виміряти поточний рівень саморегуляції, а й створити основу для її цілеспрямованого формування. Поєднання спостереження, експериментально-ігрових завдань і психодіагностичних методик дало змогу комплексно охарактеризувати стан розвитку вольової, емоційної та когнітивної саморегуляції у дітей з інтелектуальними порушеннями.

2.2. Аналіз результатів констатувального етапу дослідження

У констатувальному етапі експериментального дослідження брало участь 12 учнів молодшого шкільного віку (7–10 років), які навчаються у спеціальному закладі освіти. До вибірки входили: 6 учнів 2-го класу, 4 учні 3-го класу, 2 учні 4-го класу з легким ступенем інтелектуальної недостатності.

Дослідження проводилося індивідуально та у малих групах (по 2–3 учні), у звичних для дітей умовах навчальної діяльності, що мінімізує емоційне напруження й сприяє достовірності результатів. Перед початком діагностики здійснювався короткий інструктаж, підкріплений демонстрацією зразків та підтримувальними репліками педагога.

Метою констатувального етапу було визначити вихідний рівень сформованості саморегуляції у дітей з інтелектуальними порушеннями. Для цього вивчалися такі параметри:

- довільна саморегуляція дій і темпова стабільність (за теппінг-тестом);
- здатність діяти за правилом та утримувати інструкцію (за методикою «Графічний диктант»);
- сформованість навчально-мотиваційних і контрольних дій (за методикою оцінки компонентів навчальної діяльності);
- рівень самоконтролю як особистісна риса (за дитячим тестом Р. Кеттела).

Кількісний аналіз результатів теппінг-тесту показав, що більшість учнів молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями мають низький рівень довільної регуляції дій (див. табл. 2.1). Так, лише 2 дитини (16,7 %) продемонстрували високий рівень саморегуляції, 4 учні (33,3 %) – середній, тоді як половина вибірки (6 дітей, або 50 %) показали низький рівень розвитку цього показника. Така картина свідчить про переважання нестійких форм саморегуляції, що проявляються у труднощах з підтриманням оптимального темпу, переключенням з однієї інструкції на іншу та утриманням програми дій у пам'яті.

Таблиця 2.1.

Рівень довільної саморегуляції (теппінг-тест)

Рівень	Кількість дітей	%
Високий	2	16,7 %
Середній	4	33,3 %
Низький	6	50 %

Під час виконання завдання діти з низьким рівнем регуляції виявляли типові помилки: швидке виснаження, нерівномірність ритму, хаотичні рухи, сповільнення темпу після перших секунд роботи або, навпаки, надмірне прискорення з подальшими зупинками. Для них було характерне втрачання інструкції після її зміни – наприклад, коли вимагалось сповільнити темп або змінити спосіб розташування крапок. Це вказує на слабку здатність до гальмування імпульсивних реакцій та утримання довільної уваги, що є базовими передумовами розвитку вольової саморегуляції. Їхня діяльність носила ситуативний характер: діти орієнтувалися на безпосередній стимул, не контролюючи власний темп, а спроби повернути їх до завдання вимагали частого втручання дорослого.

У групі дітей із середнім рівнем (33,3 %) спостерігалася дещо більша здатність до регуляції темпу, особливо на початку завдання. Такі учні могли утримувати інструкцію в межах короткого проміжку часу, проте після ускладнення умов або зміни ритму починали допускати коливання у темпі, втрачаючи рівномірність дій. Вони частково розуміли вказівку, але не завжди могли самостійно її реалізувати без повторного нагадування. Це свідчить про формування початкових механізмів самоконтролю, які поки залишаються нестійкими й потребують зовнішнього підкріплення.

Найвищий рівень (16,7 %) продемонстрували лише двоє учнів, які змогли виконати всі серії завдань у стабільному ритмі, адекватно реагуючи на зміну інструкції («тепер швидше», «тепер повільніше»). Вони демонстрували послідовність рухів, точність виконання, здатність зберігати увагу й внутрішній

контроль над діями. Для них характерним було свідоме ставлення до завдання, прагнення виконати його «правильно» та перевірити себе після сигналу завершення. Це свідчить про сформованість базових механізмів довільної регуляції, які забезпечують гнучкість, узгодженість і контроль діяльності навіть за умов зміни інструкції.

Якісний аналіз результатів підтверджує, що низький рівень довільної регуляції у більшості дітей зумовлений поєднанням кількох чинників: слабкою стійкістю нервових процесів, недостатнім розвитком моторного контролю, труднощами в утриманні інструкції в робочій пам'яті та незрілістю механізмів гальмування. Такі особливості є типовими для дітей з інтелектуальними порушеннями, оскільки їхня довільна увага, вольові процеси й нейродинамічна організація діяльності ще не досягли рівня, достатнього для самостійного регулювання поведінки.

Таким чином, кількісний і якісний аналіз результатів теплінг-тесту підтверджує, що довільна саморегуляція у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями перебуває на початковому рівні формування. Більшість дітей діють під впливом зовнішніх стимулів, не здатні самостійно контролювати темп і послідовність дій, що вимагає розроблення спеціальних корекційно-розвивальних програм, спрямованих на тренування довільної уваги, моторного контролю та вольового зусилля як передумов ефективного розвитку саморегуляції.

Результати методики «Графічний диктант» засвідчили низький рівень сформованості вміння діяти за правилом і здійснювати самоконтроль у більшості молодших школярів з інтелектуальними порушеннями. Як видно з таблиці 2.2., лише одна дитина (8,3 %) виконала завдання без порушень, дотримуючись послідовності ліній і зразка, п'ятеро дітей (41,7 %) мали середній рівень сформованості, а половина вибірки (50 %) – низький рівень. Отримані результати свідчать, що більшість дітей не змогли утримати задану інструкцію, часто змінювали напрям руху олівця, втрачали орієнтацію на аркуші або припиняли роботу, коли зіштовхувалися з труднощами.

Таблиця 2.2.

Рівень уміння діяти за правилом (методика «Графічний диктант»)

Рівень	Кількість дітей	%
Високий	1	8,3 %
Середній	5	41,7 %
Низький	6	50 %

Характерними помилками для дітей із низьким рівнем були порушення заданого ритму, пропуск елементів або зупинка посеред завдання. Такі учні часто не помічали відхилень від інструкції і не намагалися їх виправити самостійно. Їхня діяльність мала імпульсивний характер, без попереднього планування і контролю процесу. Це свідчить про те, що їхня саморегуляція носить переважно зовнішній характер – вони покладаються на підказки дорослого, а не на внутрішні орієнтири. Часто діти починали завдання енергійно, але втрачали темп або інтерес у середині роботи, що вказує на нестійкість уваги та слабку волюву регуляцію.

Учні із середнім рівнем (41,7 %) виконували завдання з частковими помилками – найчастіше плутали послідовність рухів або не завершували рядок, проте після зауваження педагога реагували адекватно, намагалися виправити похибки й довести роботу до кінця. Це свідчить про наявність зародкових форм самоконтролю, який активується лише за зовнішнього стимулу. У таких дітей уже починає формуватися внутрішня орієнтація на правило, проте вона ще не є стійкою. Їм притаманне коливання між орієнтацією на результат і збереженням інструкції, що є характерною ознакою перехідного рівня розвитку саморегуляції.

Єдина дитина, яка показала високий рівень виконання (8,3 %), чітко дотримувалася послідовності, утримувала правило протягом усього завдання, виявляла стійкість уваги й акуратність. Вона не потребувала підказок, самостійно виявляла незначні помилки й одразу їх виправляла. Її поведінка свідчить про сформованість довільної регуляції та внутрішніх механізмів самоконтролю, хоча навіть у цьому випадку точність виконання залежала від наявності зразка, що вказує на недостатню генералізацію навички.

Загальний якісний аналіз показав, що труднощі більшості дітей з інтелектуальними порушеннями полягають не лише у моторній або зорово-просторовій сфері, а насамперед у довільній регуляції дій. Вони не завжди розуміють логіку інструкції, не здатні утримувати її в пам'яті та не здійснюють контроль у процесі виконання. Самоконтроль має епізодичний характер, а помилки усвідомлюються лише після зовнішнього втручання. Таким чином, регуляція дій у них переважно ситуативна, залежна від контексту і дорослого керівництва, що підтверджує загальну тенденцію до зовнішнього типу саморегуляції.

Отже, результати методики «Графічний диктант» підтверджують, що у більшості молодших школярів з інтелектуальними порушеннями довільна регуляція дій перебуває на початковому етапі становлення. Учні діють переважно імпульсивно, без стійкої орієнтації на правило, не здійснюючи внутрішнього контролю за ходом діяльності. Подальша робота має бути спрямована на розвиток довільності, формування навичок утримання інструкції, планування та самоперевірки через ігрові вправи, послідовні алгоритми дії та поступове перенесення зовнішнього контролю у внутрішній план діяльності дитини.

Результати методики «Оцінка рівня сформованості компонентів навчальної діяльності» дали можливість комплексно охарактеризувати структуру навчальної діяльності молодших школярів з інтелектуальними порушеннями, а також визначити специфіку розвитку кожного з її компонентів: навчально-пізнавального інтересу, цілепокладання, планування, контролю й оцінки. Отримані показники свідчать, що лише незначна частина дітей (8,3 %) має високий рівень сформованості навчальної діяльності (табл. 2.4) , тоді як 41,7% перебувають на середньому рівні, а половина учнів (50 %) – на низькому. Це означає, що більшість молодших школярів діють неусвідомлено, орієнтуючись переважно на зовнішні стимули або зразок, без власної ініціативи, контролю й внутрішньої мотивації до навчання.

Найвищі результати (табл. 2.3.) отримано за компонентом «планування дій»: 25 % дітей змогли продемонструвати вміння частково передбачати послідовність власних кроків у виконанні завдань, орієнтуючись на зразок або усну інструкцію педагога. Однак навіть ці діти не завжди зберігали цілеспрямованість до завершення завдання, часто змінювали послідовність дій або не доводили роботу до кінця. Це свідчить, що планування у більшості з них має зовнішній характер – воно виникає під впливом дорослого, але не підтримується самостійно. Деяко кращі результати спостерігалися і за дією контролю (16,7 % – високий рівень, 41,7 % – середній). Це пояснюється тим, що частина дітей намагається перевіряти виконання завдань після вказівки педагога, однак без зовнішнього стимулу вони рідко ініціюють самоперевірку. У багатьох випадках контроль зводиться до формальної перевірки («подивився – все гаразд») без реального порівняння з вимогами чи зразком.

Таблиця 2.3.

«Оцінка рівня сформованості компонентів навчальної діяльності»

Компонент	Високий	Середній	Низький
Навчально-пізнавальний інтерес	2 (16,7%)	4 (33,3%)	6 (50%)
Цілепокладання	1 (8,3%)	3 (25%)	8 (66,7%)
Планування дій	3 (25%)	4 (33,3%)	6 (50%)
Дія контролю	2 (16,7%)	5 (41,7%)	6 (50%)
Дія оцінки	1 (8,3%)	3 (25%)	8 (66,7%)

Найнижчі показники зафіксовано за компонентами «цілепокладання» та «оцінка результату»: лише 8,3 % дітей змогли чітко сформулювати мету діяльності або адекватно оцінити власну роботу. Це підтверджує, що для більшості молодших школярів з інтелектуальними порушеннями мета навчальної дії залишається неусвідомленою, а результат оцінюється емоційно, без урахування конкретних критеріїв. Діти рідко можуть пояснити, навіщо виконують певне завдання, і як визначити, чи зробили його правильно. Їхні судження часто носять поверхневий характер («я старався», «мені подобається»), що свідчить про недостатній розвиток рефлексивної функції мислення. Навчально-пізнавальний інтерес, який є важливим мотивуючим компонентом,

також проявився переважно на низькому рівні – 50 % учнів виявляли ситуативну зацікавленість, обмежену яскравими візуальними чи емоційними моментами, а не змістом навчального матеріалу. Лише 16,7 % демонстрували стійкий інтерес до пізнання, бажання зрозуміти нове або перевірити власні знання.

Узагальнюючи, можна сказати, що навчальна діяльність дітей із цієї вибірки має переважно зовнішній, виконавчий характер. Вона базується на наслідуванні зразка, виконанні інструкцій без глибокого розуміння мети та змісту завдання. Такі учні зазвичай не ініціюють власних навчальних дій, не ставлять запитань, не здійснюють самостійного пошуку способів виконання. Їм притаманна залежність від педагога, низький рівень самостійності та недостатня внутрішня мотивація. У структурі навчальної діяльності найменш розвиненими залишаються саме рефлексивні механізми – контроль і оцінка, тоді як операційно-виконавчі (планування, виконання) мають дещо кращі показники, що створює основу для подальшої цілеспрямованої корекційної роботи.

Таким чином, результати методики «Оцінка рівня сформованості компонентів навчальної діяльності» свідчать, що навчальна діяльність молодших школярів з інтелектуальними порушеннями перебуває на стадії формування. Для більшості дітей характерні низький рівень довільності, несформованість мети, слабкий контроль та оцінка, а також ситуативна мотивація.

Аналіз результатів за методикою У. Ульєнкової «Вивчення рівня саморегуляції» показав, що діти з інтелектуальними порушеннями демонструють переважно зовнішній характер регуляції та недостатній рівень усвідомленого контролю в процесі розумової діяльності. Метою використання цієї методики було визначення цілісного рівня саморегуляції в інтелектуальній діяльності молодших школярів, а саме – здатності ставити ціль, планувати власні дії, здійснювати поточний контроль і давати самооцінку результатів. Завдання добиралися таким чином, щоб активізувати послідовне мислення, аналіз і узагальнення: діти виконували серії вправ на складання логічних рядів («ранок – день – вечір – ?»), визначення послідовності подій («що було спочатку?»), пошук помилок у картинках і коротких текстах, класифікацію предметів за певними

ознаками. Оцінювання здійснювалося за чотирма основними критеріями – постановка та утримання мети, послідовність і самостійність виконання, контроль за ходом дій і усвідомлення результату. Кожен критерій оцінювався у шкалі від 0 до 2 балів, де 2 бали означали сформований прояв, 1 – частково сформований, а 0 – несформований.

Отримані результати дозволили визначити три рівні розвитку саморегуляції (табл. 2.4.) : високий (6–8 балів), середній (3–5) і низький (0–2). Переважна більшість учнів – близько 58 % – показали низький рівень сформованості, тобто не орієнтувалися в умові завдання, не могли самостійно планувати послідовність дій, потребували постійних підказок і не здійснювали перевірку результату.

Таблиця 2.4

**Загальний рівень сформованості саморегуляції (методика У.
Ульєнкової)**

Рівень	Кількість дітей	%
Високий	1	8,3 %
Середній	4	33,3 %
Низький	7	58,3 %

Середній рівень виявлено у 33 % дітей – вони могли розпочати роботу самостійно, але потребували допомоги на етапі контролю й оцінки; високий рівень зафіксовано лише в одного учня (8,3 %), який зберігав мету до кінця завдання, планував дії та адекватно оцінював результат. Аналіз за окремими критеріями показав, що найкращі результати спостерігалися у показниках «послідовність дій» і «утримання мети», де середній бал коливався в межах 0,9–1,1, тоді як найнижчі – у «контролі» й «самооцінці» (0,6–0,8). Це свідчить про те, що учні здатні частково виконувати план дій, якщо він чітко заданий, але не контролюють правильність власних рішень і не можуть оцінити ефективність результату.

Якісний аналіз показав, що у процесі виконання завдань діти часто не розуміли мети або забували її після початку дій. Вони фіксували увагу на яскравих деталях, а не на суті логічного зв'язку. Часто починали роботу

імпульсивно, без попереднього обдумування послідовності, змінювали стратегію виконання під впливом випадкових вражень. Самоконтроль у більшості був відсутній або здійснювався лише після втручання дорослого. У тих випадках, коли дорослий нагадував про мету чи показував візуальну схему, результат помітно покращувався: дитина краще орієнтувалася в умові, зберігала план і частіше доводила завдання до кінця. Це підтверджує, що для дітей з інтелектуальними порушеннями саморегуляція має переважно зовнішній характер – вона формується під впливом дорослого і лише поступово переходить у внутрішній план.

Типовими труднощами виявилися фрагментарність мислення, несформованість послідовного аналізу, схильність діяти за інерцією. Наприклад, у завданнях на пошук помилок діти відзначали лише яскраві, поверхневі невідповідності, не помічаючи суттєвих логічних порушень. У вправах на класифікацію предметів більшість орієнтувалася на одну ознаку – колір або розмір, уникаючи складніших узагальнень за функцією чи призначенням. Відзначено і труднощі самооцінки: більшість учнів або взагалі не могли сказати, чи впоралися із завданням, або давали поверхові судження («все правильно», «я не зміг»), не спираючись на аналіз конкретних помилок. Замість рефлексії часто проявлялися емоційні реакції – роздратування, апатія, тривожність, що свідчить про недостатню сформованість вольової регуляції.

Результати за методикою Ульєнкової узгоджуються з даними інших інструментів дослідження. Діти, які показали низьку стабільність темпу в теплінг-тесті, як правило, мали й хаотичну послідовність дій у завданнях на логічні операції. Ті, хто не перевіряв власні помилки в «графічному диктанті», також не здійснювали самоконтроль у завданнях Ульєнкової. Таким чином, можна говорити про системну взаємопов'язаність рівня саморегуляції, особистісного самоконтролю й функціональної організації пізнавальних дій.

Отже, результати констатувального етапу за цією методикою свідчать про те, що більшість дітей із цієї вибірки перебувають на етапі переходу від зовнішньо керованої до частково внутрішньої саморегуляції. Вони потребують

структурованого навчання з поступовим переходом від зовнішнього контролю до самоконтролю, від дії під керівництвом дорослого – до усвідомленої, самостійної діяльності.

Результати за дитячим варіантом особистісного тесту Р. Кеттела (шкала «Самоконтроль») дозволили більш глибоко охарактеризувати особистісний компонент саморегуляції у дітей з інтелектуальними порушеннями. Ця методика спрямована на виявлення здатності дитини контролювати свої імпульси, дотримуватися правил, планувати поведінку відповідно до соціальних норм і вимог навчальної діяльності. Вона відображає не лише когнітивні, а й емоційно-вольові аспекти саморегуляції, які тісно пов'язані з розвитком відповідальності, стриманості, дисциплінованості та здатності діяти за внутрішнім планом.

Кількісний розподіл показників виглядав таким чином: високий рівень самоконтролю спостерігався у 2 дітей (16,7 %), середній – у 4 дітей (33,3 %), а низький – у 6 дітей (50 %).

Таблиця 2.4

Результати дитячого варіанту тесту Р. Кеттела (шкала «Самоконтроль»)

Рівень	Кількість дітей	%
Високий	2	16,7 %
Середній	4	33,3 %
Низький	6	50 %

Таким чином, половина вибірки продемонструвала недостатній рівень розвитку внутрішньої регуляції, що проявлялося у нестриманості, імпульсивних реакціях, труднощах з утриманням інструкцій, низькій здатності гальмувати небажані дії та переключати увагу. Такі діти часто порушували правила гри або завдання, легко відволікалися, демонстрували емоційну лабільність, швидко втрачали інтерес і потребували постійного нагадування про мету діяльності. Їхня поведінка мала ситуативний характер і значною мірою залежала від зовнішнього контролю дорослого – учителя чи психолога. Це свідчить про те, що внутрішні регуляторні механізми у них лише формуються, і самоконтроль ще не набув стійкого, довільного характеру.

У групі дітей із середнім рівнем самоконтролю (33,3 %) спостерігалася тенденція до більшої усвідомленості власних дій. Вони могли дотримуватися правил за умови попереднього пояснення, іноді ініціювали самоперевірку або просили дозволу виправити помилку. Проте контроль був нестійким: при зростанні навантаження чи емоційного збудження вони швидко поверталися до імпульсивної поведінки. Такі діти потребують чіткої структурованості навчального процесу, коротких інструкцій і зовнішніх підкріплень, які допомагають їм підтримувати внутрішню організованість.

Високий рівень самоконтролю (16,7 %) виявлено лише у двох дітей. Вони відрізнялися більшою зібраністю, вмінням утримувати в пам'яті послідовність завдань, виявляли стійкість до відволікаючих чинників, прагнули довести справу до кінця. Для них характерне прагнення до точності та відповідальності, хоча іноді така поведінка мала зовнішню мотивацію – бажання отримати схвалення чи похвалу. Такі учні вміли самостійно виправляти помилки, проявляли стриманість і здатність гальмувати імпульсивні реакції, що свідчить про наявність початкових форм внутрішнього контролю поведінки.

Якісний аналіз результатів підтверджує, що у більшості дітей із низькими показниками за шкалою «Самоконтроль» спостерігається домінування безпосередніх емоційних імпульсів над усвідомленими намірами. Їхні дії визначаються переважно поточним настроєм, а не розумінням цілей чи правил. Такі діти швидко реагують на зовнішні стимули, але не завжди можуть прогнозувати наслідки власної поведінки. Натомість у дітей із середнім та високим рівнем сформованості самоконтролю проявляється схильність до більш організованих і передбачуваних дій, прагнення дотримуватися інструкцій і завершувати розпочату справу. Це свідчить про поступовий розвиток вольових якостей, що є необхідною умовою для становлення довольної саморегуляції.

Порівняльний аналіз отриманих результатів із даними попередніх методик показав тісну взаємозалежність між рівнем самоконтролю та іншими параметрами саморегуляції. Учні, які продемонстрували стабільний темп і гнучкість у теппінг-тесті, зазвичай мали вищі результати за шкалою Кеттела, що

підтверджує єдність нейрофізіологічних і особистісних механізмів регуляції поведінки. Ті ж, хто мав труднощі у графічному диктанті (часті помилки, невміння перевірити результат), отримали найнижчі оцінки самоконтролю. Водночас високі показники за шкалою Кеттела поєднувалися з кращими результатами у методиці Ульєнкової – такі діти виявляли більшу послідовність, прагнення до контролю й усвідомлення результатів.

Отже, результати тесту Кеттела підтверджують, що у дітей з інтелектуальними порушеннями спостерігається знижений рівень внутрішньої регуляції поведінки, емоційної стійкості та вольового контролю. Переважання імпульсивних реакцій і потреба в зовнішній підтримці свідчать про недостатню сформованість саморегуляційних процесів, що безпосередньо впливає на успішність навчання та соціальну адаптацію.

Застосування допоміжних методів – спостереження, бесід та аналізу навчальної діяльності – дало змогу глибше розкрити особливості саморегуляції учнів з інтелектуальними порушеннями у природних умовах навчального процесу.

Спостереження за поведінкою показало, що більшість дітей мають труднощі з утриманням уваги й завершенням розпочатої дії. Для них характерна підвищена імпульсивність, відволікання на сторонні стимули, а також залежність від зовнішніх підказок дорослого. Лише окремі учні виявляли здатність самостійно повертатися до завдання після перерви, що свідчить про формування початкових механізмів внутрішньої регуляції. У поведінці дітей із низьким рівнем саморегуляції спостерігалася емоційна нестійкість: швидкі переходи від зацікавлення до байдужості, фрустраційні реакції у разі невдачі.

Бесіди з учителями та батьками підтвердили, що труднощі у навчанні цих дітей значною мірою зумовлені недостатнім розвитком мотиваційної сфери. Педагоги відзначали, що більшість учнів потребують постійного стимулювання, схвалення та нагадування про послідовність дій. Батьки, своєю чергою, наголошували на швидкому згасанні інтересу дитини до завдання, якщо вона стикається з труднощами. Такі відомості дозволяють стверджувати, що зовнішня

підтримка залишається провідним регулятором поведінки, тоді як внутрішні механізми контролю лише починають формуватися.

Аналіз результатів навчальної діяльності (зошити, вправи, творчі роботи) показав, що помилки дітей носять системний характер – вони не завжди перевіряють виконане, рідко самостійно виправляють неточності, часто не помічають логічних чи орфографічних помилок. У зошитах простежується нестійкість темпу: частина завдань виконана поспіхом, інша – уповільнено або не завершена. Це підтверджує дані експериментальних методик щодо недостатньої сформованості дій контролю та оцінки.

Узагальнюючи отримані відомості, можна зробити висновок, що саморегуляція у дітей з інтелектуальними порушеннями проявляється переважно на зовнішньому рівні. Її підтримують дорослі через інструкцію, нагадування або допомогу. Діти ще не оперують стратегіями планування й самоконтролю, що робить їх навчальну діяльність залежною від зовнішніх умов. Разом із тим, спостереження виявило й позитивні тенденції – за умов доброзичливої підтримки та чіткої структури завдань учні демонстрували короткі періоди самостійної організації дій, виявляли емоційне задоволення від успіху. Це свідчить про наявність потенціалу до розвитку внутрішніх регуляторних механізмів за умови цілеспрямованої корекційної роботи.

Для виявлення загальної структури розвитку саморегуляції у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями було проведено порівняльний аналіз середніх показників за основними компонентами: орієнтовно-мотиваційним, операційним та оціночно-регулюючим. Узагальнені дані подано в таблиці 2.4.

Таблиця 2.4.

Порівняльні середні показники розвитку компонентів саморегуляції у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями

Компонент саморегуляції	Середній бал (із 3)	Якісна характеристика
Орієнтовно-мотиваційний	1,6	Мета усвідомлюється частково, інтерес нестійкий

Операційний	1,8	Планування часткове, послідовність дій порушена
Оціночно-регулюючий	1,4	Самоконтроль фрагментарний, оцінка поверхова

Середні бали було отримано шляхом переведення якісних оцінок рівня сформованості (високий, середній, низький) у триточкову шкалу (3–2–1) та розрахунку середнього арифметичного показника для кожного компонента саморегуляції. Такий підхід дозволяє кількісно узагальнити результати й визначити домінуючі тенденції розвитку регулятивної сфери учнів.

Як видно з таблиці, найнижчі результати спостерігаються за оціночно-регулюючим компонентом (середній бал – 1,4). Це свідчить про те, що більшість дітей не володіють навичками самоаналізу та не здійснюють усвідомлену перевірку власних дій. Їх самоконтроль має переважно зовнішній характер і підтримується за рахунок допомоги педагога або однолітків. Діти рідко виявляють здатність самостійно виявляти й виправляти помилки, що зумовлює поверховий рівень оцінювання результатів.

Орієнтовно-мотиваційний компонент (середній бал – 1,6) перебуває на середньому рівні розвитку: учні здебільшого усвідомлюють навчальну мету лише частково, часто діють заради зовнішніх стимулів – схвалення чи оцінки. Мотивація має ситуативний характер і швидко згасає без зовнішнього підкріплення. У деяких дітей спостерігається інтерес до окремих видів діяльності, проте він не супроводжується вольовими зусиллями для доведення справи до кінця.

Найвищий відносний показник отримано за операційним компонентом (1,8 бала), що пояснюється можливістю опори на зразок, наочність і чітку інструкцію. Діти з інтелектуальними порушеннями легше виконують завдання, коли структура діяльності задана зовні – це дозволяє компенсувати недостатній розвиток внутрішнього плану дії. Водночас навіть у межах цього компонента відзначаються порушення послідовності, труднощі в плануванні та гнучкості мислення.

Узагальнюючи результати, можна зробити висновок, що саморегуляція молодших школярів з інтелектуальними порушеннями перебуває на недостатньо сформованому рівні. Її характерними особливостями є:

- переважання зовнішніх форм регуляції над внутрішніми;
- імпульсивність, низька стійкість уваги та волевих зусиль;
- слабка здатність до постановки цілі, планування та контролю діяльності;
- фрагментарність мислення та низький рівень рефлексивності;
- потреба у постійному зовнішньому керівництві й стимулюванні.

Водночас результати показали, що навіть у дітей із вираженими інтелектуальними порушеннями наявні потенційні можливості розвитку саморегуляції – за умови систематичної корекційно-розвивальної роботи. Такі діти позитивно реагують на емоційне підкріплення, чіткі структури завдань і використання ігрових, рухових, нейропсихологічних методик. Отже, отримані дані підтверджують необхідність створення спеціально організованих психолого-педагогічних умов, спрямованих на цілеспрямоване формування саморегуляції як базової передумови успішного навчання й соціальної адаптації молодших школярів з інтелектуальними порушеннями.

РОЗДІЛ 3.

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК САМОРЕГУЛЯЦІЇ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

3.1. Розроблення корекційно-розвивальної програми з формування навичок саморегуляції

Результати констатувального етапу показали, що більшість молодших школярів з інтелектуальними порушеннями мають низький рівень сформованості основних компонентів навчальної діяльності – цілепокладання, планування, контролю та оцінки. Несформованість цих елементів призводить до стійких труднощів у навчанні, фрагментарності пізнавальних дій, залежності від зовнішнього контролю. Це зумовило необхідність створення спеціальної програми, спрямованої на розвиток саморегуляції як інтегрованої психологічної функції, що поєднує емоційно-вольову, когнітивну та поведінкову сфери.

Виходячи з цього, необхідно окреслити психологічні передумови розвитку саморегуляції в молодшому шкільному віці, адже саме розуміння її функцій і механізмів дозволяє визначити напрям корекційно-розвивальної роботи.

Саморегуляція в молодшому шкільному віці є не лише механізмом контролю поведінки, а й фундаментальною умовою формування навчальної діяльності. Вона забезпечує довільність уваги, розвиток вольових процесів, стійкість до зовнішніх впливів і вміння свідомо керувати своїми діями [8; 25].

У дітей з інтелектуальними порушеннями ці функції розвиваються повільніше, мають фрагментарний характер, спираються переважно на зовнішню допомогу дорослого. Тому формування саморегуляції потребує спеціально організованого педагогічного впливу, який би поєднував когнітивний, емоційно-вольовий і мовленнєвий розвиток.

Таким чином, одним із ключових напрямів корекційного впливу виступає формування в учнів здатності поступово переходити від зовнішнього контролю до самоконтролю, що забезпечує внутрішню організованість і довільність поведінки.

Важливим завданням є перехід від зовнішньої до внутрішньої регуляції. Спочатку дитина спирається на інструкції, підказки, зовнішні символи (жести, схеми, кольори), а поступово навчається самостійно планувати, контролювати та оцінювати свої дії. Такий перехід описував Л. Виготський у концепції зони найближчого розвитку, де дорослий виступає опорою для поступового формування внутрішніх механізмів контролю [4].

Враховуючи зазначене, нами було розроблено програму формування навичок саморегуляції, спрямовану на створення спеціального освітнього середовища, де дитина зможе поступово опанувати дії планування, контролю та оцінки.

Мета програми: створення корекційно-розвивального освітнього середовища, яке забезпечує формування в учнів з інтелектуальними порушеннями навичок довільної саморегуляції, що проявляються у здатності ставити мету, планувати власні дії, контролювати й оцінювати результати навчання.

Завдання програми

1. Формування внутрішньої навчальної мотивації й позитивного ставлення до пізнання.
2. Розвиток пізнавальної активності та навчальної самостійності.
3. Формування уміння усвідомлено ставити цілі та керувати поведінкою, спрямованою на їх досягнення.
4. Вироблення навичок планування та організації навчальної діяльності.
5. Формування уміння розподіляти дії у часі, підтримувати робочий темп.
6. Розвиток самоконтролю, самооцінки та рефлексії.
7. Удосконалення комунікативних умінь, потрібних для навчальної взаємодії.

Для досягнення поставленої мети й реалізації завдань програми було необхідно визначити науково-методологічні основи, які забезпечують системність і цілісність формування саморегуляції.

Розробляючи програму ми спиралися на діяльнісний підхід (О. Леонт'єв, П. Гальперін, В. Давидов), концепцію поетапного формування розумових дій, нейропсихологічну корекцію (А. Семенович, А. Сиротюк) та принцип поєднання зовнішньої й внутрішньої регуляції (Л. Виготський, Т. Власова, В. Лубовський) [4; 24; 46].

Спираючись на ці концептуальні положення, програма була побудована з урахуванням провідних психолого-педагогічних принципів, що визначають її зміст і організаційні форми. Зокрема, програма ґрунтується на кількох провідних психолого-педагогічних принципах [5; 15; 18; 36; 46]:

✓ Принцип поетапності формування дії (П. Гальперін): кожна нова навичка саморегуляції спочатку формується в матеріальній або зовнішній формі, а потім переходить у план мовлення і внутрішнього мислення.

✓ Принцип системності: усі компоненти навчальної діяльності – мотиваційний, операційний, рефлексивний – розвиваються у взаємозв'язку.

✓ Принцип діяльності: саморегуляція формується лише в процесі реальної дії – гри, спілкування, навчання.

✓ Принцип індивідуалізації: добір змісту та темпу занять здійснюється з урахуванням рівня інтелектуального розвитку, особливостей пізнавальної активності та темпераменту кожної дитини.

✓ Принцип позитивного підкріплення: кожне досягнення дитини фіксується у символічній формі – смайлик, сходинка успіху, жетон, малюнок-похвала. Це сприяє формуванню адекватної самооцінки.

Реалізація цих принципів забезпечує перехід від зовнішнього контролю педагога до внутрішнього самоконтролю учня, що є основою довільності поведінки та емоційної стабільності.

Важливою складовою реалізації зазначених принципів є мовленнєво-мисленнєвий розвиток, оскільки саме мовлення виступає головним

інструментом внутрішнього контролю та рефлексії дитини. Особлива увага приділяється розвитку мовленнєво-мисленнєвої діяльності, оскільки мовлення виступає основним механізмом опосередкування довільної саморегуляції.

Враховуючи ці принципи, було створено структурно-логічну програму, яка послідовно відображає процес становлення довільності у дітей з інтелектуальними порушеннями, де кожен модуль виконує функцію певного етапу розвитку саморегуляції.

В основі модульного підходу – принцип поступового ускладнення дій, який передбачає рух від простих форм самоконтролю (слухняність, повторення за зразком) до більш складних – планування, самостійного аналізу, рефлексії.

Кожен модуль має не лише навчальний, а й психокорекційний ефект, оскільки поєднує пізнавальні завдання з елементами емоційної підтримки, рухової активності, сенсорної інтеграції та мовленнєвого розвитку.

Програма складається з чотирьох модулів, які відповідають основним етапам становлення саморегуляції:

1. Формування навчальної мотивації.

Ціль: пробудження інтересу до навчання, розвиток усвідомлення власних успіхів.

Вправи: «Мої досягнення», «Сходинок успіху», «Що я вже вмію», «Калейдоскоп професій».

Форми роботи: групові інтерактивні ігри, обговорення, малюнки-самооцінки.

2. Формування вміння ставити цілі, планувати та організовувати діяльність.

Ціль: розвиток вміння визначати послідовність дій і слідувати плану.

Вправи: «Учусь діяти за інструкцією», «План-пам'ятка», «Дресирована бджілка», «Мій день».

Форми: індивідуальні заняття з елементами сенсомоторної координації.

3. Формування вміння організовувати дії у часі.

Ціль: формування уявлень про часову послідовність, темп і ритм діяльності.

Вправи: «Лінія часу», «Хитрі картинки», «День і ніч», «Годинник мого настрою».

Форми: підгрупові або парні заняття, ігри з руховими компонентами та комп'ютерними інтерактивами («Мерсибо»).

4. *Формування уміння здійснювати моніторинг діяльності та оцінку результатів.*

Ціль: розвиток самоконтролю, алгоритмів перевірки та самооцінки.

Вправи: «Учусь перевіряти себе», «Мої кроки до мети», «Алгоритм успіху», «Мій рефлексивний щоденник».

Форми: індивідуальні заняття, проєктивні малюнки, заповнення карт-самопостережень.

Кожен модуль програми розроблено таким чином, щоб реалізувати єдину лінію формування довільності:

- від мотиваційної готовності до навчання (емоційно-позитивне ставлення, інтерес, «Я можу!»);
- через операційне оволодіння діями (уміння планувати, розподіляти дії у часі);
- до самостійного контролю й оцінки (рефлексія, самооцінка, усвідомлення результатів).

Такий підхід дозволяє дітям із інтелектуальними порушеннями поступово переходити від ситуативної поведінки до усвідомленої регуляції, що має вирішальне значення для успішної адаптації в інклюзивному середовищі.

Послідовність реалізації модулів програми визначала її трирівневу структуру, яка охоплювала підготовчий, основний та підсумково-рефлексивний етапи. Кожен із них виконував свою функцію у формуванні саморегуляції, забезпечуючи поступовий перехід від зовнішнього контролю до внутрішньої усвідомленої регуляції поведінки та діяльності учнів.

Підготовчий етап мав на меті створення мотиваційного поля, налаштування дітей на позитивну взаємодію та ознайомлення їх із базовими поняттями «мета», «план», «результат». Саме цей етап формував основу для розуміння дитиною структури будь-якої діяльності та її послідовності. Далі розпочинався основний етап, який передбачав систематичну роботу за змістовими модулями програми (по два заняття на тиждень тривалістю 40 хвилин). На цьому етапі діти виконували спеціально розроблені вправи, спрямовані на розвиток пізнавальної активності, уваги, вольового контролю, планування дій і навичок самоперевірки. Завершальним був підсумково-рефлексивний етап, під час якого відбувався аналіз змін, обговорення досягнень, самооцінка учнів та повторна діагностика рівня сформованості саморегуляції.

Реалізація програми ґрунтувалася на низці організаційно-педагогічних умов, які забезпечували її ефективність. Зокрема, передбачалося поєднання індивідуальної, підгрупової та групової роботи, що дозволяло враховувати темп і можливість кожної дитини. Важливим компонентом було залучення батьків до освітнього процесу через консультації, відкриті заняття та ведення «щоденників досягнень». Значну увагу приділяли інтеграції програми у навчальний процес: відпрацьовані алгоритми самоконтролю та планування переносилися безпосередньо на уроки, формуючи навички самостійного навчання. Особливе місце займав здоров'язбережувальний підхід, що реалізовувався через використання нейропсихологічних і дихальних вправ, спрямованих на регуляцію емоційного стану та підвищення працездатності учнів. Крім того, активно використовувалися міжпредметні зв'язки — завдання інтегрували елементи української мови, математики та курсу «Я досліджую світ», що сприяло перенесенню навичок саморегуляції у різні види діяльності.

Очікуваними результатами впровадження програми було формування в учнів здатності орієнтуватися у навчальному завданні, розуміти й дотримуватися інструкції, визначати мету та планувати власні дії. Діти мали навчитися довільно регулювати увагу, темп діяльності, контролювати власні дії, користуватися алгоритмами самоперевірки, а також розвивати позитивну самооцінку та

впевненість у власних можливостях. Особлива увага приділялася формуванню внутрішнього самоконтролю й стійкої навчальної мотивації, що забезпечує перехід від зовнішньої до внутрішньої регуляції поведінки.

Кожне заняття мало чітку структуру, що сприяла організованості та передбачуваності навчального процесу для дітей. Вступна, або мотиваційно-емоційна частина, передбачала створення позитивного настрою за допомогою коротких вправ-розігрівів, таких як «Дихаю спокійно» чи «Моя усмішка». Основна, діяльнісна частина, включала виконання ігрових, когнітивних і сенсомоторних завдань, спрямованих на розвиток довільної уваги, планування та контролю. Завершальна, рефлексивна частина, сприяла усвідомленню досягнень: діти обговорювали, що вдалося найкраще, визначали труднощі та виконували вправи на самооцінку – «Моє сьогоднішнє досягнення», «Мій колір настрою».

Матеріально-технічне забезпечення програми включало індивідуальні робочі листи, картки-інструкції, піктограми, годинникові схеми, листки самооцінки, а також наочні матеріали для сенсомоторних вправ. Для підвищення мотивації та емоційного залучення учнів використовувалися мультимедійні інтерактивні платформи, зокрема «Мерсибо» та «LearningApps», які сприяли формуванню позитивного ставлення до процесу навчання та закріпленню навичок саморегуляції у цікавій, ігровій формі.

Таким чином, програма реалізовувалася послідовно, у логіці переходу від підготовки до активної діяльності й подальшої рефлексії, забезпечуючи гармонійний розвиток когнітивних, емоційних і поведінкових компонентів саморегуляції молодших школярів з інтелектуальними порушеннями. Окремого значення у реалізації програми набули соціально-педагогічні чинники, зокрема взаємодія з батьками та педагогічним колективом, які забезпечували підтримку дитини поза межами корекційних занять.

Важливим напрямом роботи стала співпраця з родиною. Батьки залучалися до освітнього процесу через інформаційні консультації, щотижневі «щоденники спостережень», де фіксувалися успіхи дитини вдома. Це забезпечувало

узгодженість вимог школи і сім'ї, зменшувало емоційне навантаження на дитину, сприяло формуванню позитивного образу «Я-учень».

Крім того, програма передбачала взаємодію з учителями, які отримували короткі рекомендації щодо підтримки саморегуляції на уроках: використання таймерів, вербальних сигналів, карток-алгоритмів, чергування видів діяльності. Таким чином, створювалось єдине середовище розвитку навичок саморегуляції – від спеціальних занять до звичайних навчальних ситуацій.

Особливу роль у підтриманні пізнавальної активності відігравали елементи нейропсихологічної гімнастики (вправи А. Семенович): перехресні рухи, дихальні техніки, пальчикові ігри, що стабілізували емоційний стан дітей і підвищували їхню працездатність. Вони поєднувалися з короткими «емоційними паузами» – вправами на заспокоєння, концентрацію або відновлення дихання.

Розроблена програма формування саморегуляції відповідає психофізіологічним можливостям дітей з інтелектуальними порушеннями, базується на принципах системності, діяльності, поетапності та корекційної спрямованості. Її впровадження сприяє розвитку навчальної самостійності, емоційної стабільності та переходу від зовнішнього до внутрішнього контролю в процесі навчальної діяльності.

Отже, запропонована програма поєднує теоретичне підґрунтя та практичні методи, що взаємодоповнюють одне одного, створюючи цілісну систему розвитку саморегуляції в умовах закладу спеціальної освіти.

3.2. Аналіз ефективності програми розвитку саморегуляції у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями

Після реалізації програми розвитку навичок саморегуляції у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями було проведено підсумкову діагностику рівня сформованості основних компонентів саморегуляції в учнів. Усі діагностичні процедури фінального етапу проводилися у звичних для дітей умовах навчальної діяльності, що дозволило отримати об'єктивні результати без додаткового емоційного навантаження.

Для визначення змін у розвитку саморегуляції застосовувалися ті самі методики, що і на констатувальному етапі: теппінг-тест (оцінка довільної регуляції темпу дій), методика «Графічний диктант» (уміння діяти за правилом), методика «Оцінка рівня сформованості компонентів навчальної діяльності» (цілепокладання, планування, контроль, оцінка), дитячий варіант тесту Р. Кеттела (шкала «Самоконтроль») та методика У. Ульєнкової «Вивчення рівня саморегуляції» (інтегральний показник розвитку).

Порівняння результатів до і після проведення формувальної програми дозволило простежити позитивні зміни у структурі саморегуляції учнів (табл. 3.1).

Таблиця 3.1.

Порівняльні результати рівня саморегуляції (у %)

Методика	Група	Високий	Середній	Низький
Теппінг-тест	До експ.	16,7	33,3	50,0
	Після експ.	16,7	50	33,3
Графічний диктант	До експ.	8,3	41,7	50,0
	Після експ.	16,7	50,0	16,7
Компоненти навчальної діяльності	До експ.	8,3	41,7	50,0
	Після експ.	25	50,0	16,7
Методика У. Ульєнкової	До експ.	8,3	33,3	58,3
	Після експ.	16,6	41,7	41,7
Тест Кеттела («Самоконтроль»)	До експ.	16,7	33,3	50,0
	Після експ.	16,7	41,7	41,7

Як видно з таблиці, після впровадження програми кількість дітей із низьким рівнем саморегуляції істотно зменшилася, тоді як кількість учнів із середнім і високим рівнями дещо зросла. Якщо на початку дослідження більшість дітей демонстрували переважно зовнішню, імпульсивну форму регуляції поведінки, то після завершення програми спостерігався перехід до більш усвідомлених і довільних дій.

Для узагальнення результатів розглянемо середні показники розвитку основних компонентів саморегуляції.

Таблиця 3.2.

Середні показники розвитку компонентів саморегуляції

Компонент саморегуляції	Середній бал до програми	Середній бал після програми	Динаміка
Орієнтовно-мотиваційний	1,6	2,2	Підвищення мотивації, поява усвідомлення мети діяльності
Операційний	1,8	2,4	Покращення планування, послідовності дій
Оціночно-регулюючий	1,4	2,1	Посилення самоконтролю та самооцінки

Найпомітніший розвиток відбувся за оціночно-регулюючим компонентом, який на початку був найслабшою ланкою системи саморегуляції. Після формувального етапу діти частіше перевіряли результати своєї роботи, помічали й виправляли помилки, демонструючи зародки рефлексивності. Покращення орієнтовно-мотиваційного компоненту проявилось у зростанні зацікавленості до завдань і частковому усвідомленні власної мети («Хочу зробити правильно», «Хочу встигнути»). Операційний компонент також показав позитивну динаміку: учні почали діяти більш послідовно, спираючись на зразки, схеми, а згодом – і самостійно будуючи план дій.

Позитивні зрушення простежувалися і на рівні поведінкових проявів. Діти стали спокійніше реагувати на зауваження, доводити завдання до кінця, проявляти наполегливість. У них зменшилася кількість імпульсивних дій, зросла витривалість, з'явилася здатність до короткочасного самоконтролю.

Особливо помітною динаміка була за результатами методики У. Ульєнкової: частина дітей, які раніше діяли хаотично, після навчання почали краще розуміти логіку завдання, утримувати мету й послідовність дій. Також за шкалою «Самоконтроль» Р. Кеттела зафіксовано зниження імпульсивності, емоційної нестійкості та підвищення відповідальності.

Порівняльний аналіз результатів дозволяє зробити висновок, що процес формування саморегуляції у дітей з інтелектуальними порушеннями відбувався поступово, у три етапи:

- спочатку – під контролем і за допомогою дорослого (зовнішня регуляція),
- потім – у спільній діяльності (співрегуляція),
- і, нарешті, – у формі частково самостійного планування та контролю (внутрішня регуляція).

Таким чином, реалізована програма розвитку саморегуляції забезпечила комплексне покращення в усіх трьох структурних компонентах:

- мотиваційно-цільовому – через формування внутрішньої мотивації,
- операційному – через упорядкування плану дій,
- рефлексивно-контрольному – через розвиток самоконтролю й оцінки результату.

У цілому, діти експериментальної групи стали більш організованими, уважними, виявляли інтерес до пізнавальних завдань, а головне – почали проявляти ознаки внутрішнього контролю та усвідомлення власних дій.

Проведене дослідження показало, що динаміка розвитку саморегуляції у дітей з інтелектуальними порушеннями має не лише кількісний, а й якісний характер. Поступово, у процесі реалізації програми, відбулося зміцнення внутрішніх психологічних механізмів, які лежать в основі довольної поведінки. Учні почали краще усвідомлювати власні дії, емоційний стан і наслідки вчинків, що свідчить про зростання рівня самосвідомості. Позитивні зміни проявилися й у міжособистісній сфері: діти стали активніше взаємодіяти з педагогом і однолітками, навчилися приймати допомогу, а згодом – самостійно надавати підтримку іншим. Така поведінкова трансформація свідчить про поступовий перехід від реактивних форм поведінки до більш усвідомлених і цілеспрямованих.

Важливим результатом апробації програми у спеціальному закладі освіти стало зниження тривожності та підвищення емоційної стабільності учнів. Під час

занять діти легше долали труднощі, рідше демонстрували уникнення або фрустраційні реакції, натомість виявляли інтерес і задоволення від виконання завдань. Це пояснюється використанням елементів позитивного підкріплення, ігрових прийомів та сенсомоторних пауз, які створювали доброзичливу атмосферу і сприяли формуванню позитивного емоційного тла навчальної діяльності. Зростання впевненості у власних силах виявлялося у прагненні повторювати вправи, самостійно перевіряти результати, порівнювати сьогоднішні досягнення з попередніми.

Крім того, програма довела свою практичну ефективність у реальних умовах спеціального освітнього процесу. Її вправи та методичні прийоми органічно інтегрувалися у заняття з розвитку мовлення, математики, образотворчої діяльності, корекційно-розвиткових курсів. Педагоги відзначали, що після проходження програми діти стали більш організованими, уважними, краще орієнтувалися в інструкціях і демонстрували вищий рівень довільної поведінки. Позитивні зміни помітно вплинули і на навчальну успішність, і на загальний емоційний клімат класу – зменшилася кількість конфліктних ситуацій, зросла атмосфера підтримки та співпраці.

Отже, результати дослідження підтверджують ефективність програми розвитку саморегуляції як засобу формування довільної поведінки, пізнавальної активності та емоційної стабільності молодших школярів з інтелектуальними порушеннями. Саме систематична, поетапна робота в умовах підтримувального навчального середовища дозволяє цим дітям переходити від зовнішнього контролю дорослого до більш самостійної, усвідомленої організації власної діяльності.

ВИСНОВКИ

Проведене дослідження дозволило комплексно розкрити теоретичні, методичні та практичні засади формування саморегуляції у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями. Проблема розвитку довільної саморегуляції є однією з центральних у сучасній спеціальній педагогіці, оскільки саме вона визначає рівень навчальної самостійності, вольової організованості, здатності дитини контролювати власні дії, поведінку та емоції. Формування механізмів саморегуляції є ключовою умовою успішного опанування навчальної діяльності, розвитку пізнавальної активності та соціальної адаптації дитини з інтелектуальними порушеннями.

У процесі теоретичного аналізу було з'ясовано, що поняття «саморегуляція» у вітчизняній і зарубіжній психології розглядається як інтегрована система когнітивних, емоційно-вольових і поведінкових процесів, які забезпечують цілеспрямовану активність людини. У працях Л. Виготського, О. Леонтьєва, П. Гальперіна, В. Давидова, О. Запорожця, Т. Власової та інших дослідників підкреслюється провідна роль соціального середовища у формуванні довільної поведінки. Згідно з культурно-історичною теорією, розвиток саморегуляції відбувається поступово – від зовнішніх, соціально зумовлених дій до внутрішніх, свідомо контрольованих форм. У дітей з інтелектуальними порушеннями цей процес має уповільнений, фрагментарний характер, що проявляється у слабкості вольових зусиль, недостатньому усвідомленні мети діяльності, імпульсивності поведінки та труднощах у плануванні власних дій.

Психолого-педагогічні дослідження свідчать, що молодші школярі з інтелектуальними порушеннями характеризуються зниженим рівнем пізнавальної активності, труднощами у довільній регуляції уваги, пам'яті та моторики. Їм властиве переважання зовнішніх форм контролю, що вимагає постійного педагогічного супроводу. Саме тому формування саморегуляції в цій категорії дітей потребує спеціально організованого навчального процесу, який

би забезпечував опору на зовнішні стимули, поступове введення словесного самоконтролю і розвиток внутрішнього плану дій.

Проведене експериментальне дослідження дало змогу виявити реальний рівень сформованості основних компонентів саморегуляції у дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями. На констатувальному етапі встановлено, що більшість учнів мають низькі показники розвитку таких важливих компонентів, як цілепокладання, планування, контроль та оцінка. За результатами теплінг-тесту, методик «Графічний диктант», «Оцінка рівня сформованості компонентів навчальної діяльності», дитячого тесту Р. Кеттела («Самоконтроль») та методики У. Ульєнкової виявлено, що понад половина дітей не можуть утримувати стабільний темп діяльності, часто діють імпульсивно, порушують послідовність завдань, швидко втрачають інтерес і потребують постійного зовнішнього контролю. Найменш сформованими виявилися оціночно-регулюючий та орієнтовно-мотиваційний компоненти, що свідчить про недостатній розвиток внутрішнього самоконтролю та усвідомлення цілей діяльності.

Отримані результати констатувального етапу підтвердили необхідність створення спеціальної програми, спрямованої на формування саморегуляції як інтегрованої психолого-педагогічної якості, яка поєднує когнітивну, емоційну й поведінкову сфери. Розроблена програма базувалася на діяльнісному підході, концепції поетапного формування розумових дій (П. Гальперін), нейропсихологічній корекції (А. Семенович, А. Сиротюк) та принципі поєднання зовнішньої й внутрішньої регуляції (Л. Виготський). Основною метою програми стало створення корекційно-розвивального освітнього середовища, яке сприяло б поступовому переходу від зовнішнього контролю до внутрішньої саморегуляції у навчальній діяльності.

Програма передбачала чотири модулі, що послідовно відображали етапи становлення саморегуляції: формування навчальної мотивації, розвиток уміння ставити цілі та планувати дії, організацію часової послідовності діяльності, а також формування самоконтролю і самооцінки. Заняття мали тричастинну

структуру – мотиваційно-емоційну, діяльнісну та рефлексивну – і включали ігрові, сенсомоторні, нейропсихологічні вправи, елементи дихальної гімнастики, інтерактивні завдання. Важливою особливістю програми було її впровадження у реальних умовах спеціального закладу освіти, що забезпечило природність сприйняття і сталість результатів.

Після реалізації програми проведено підсумкову діагностику, яка виявила деяке покращення показників саморегуляції у дітей. Рівень низької саморегуляції зменшився, тоді як кількість дітей із середнім і високим рівнями зросла. Найпомітніший прогрес спостерігався за оціночно-регулюючим компонентом – діти стали частіше перевіряти свої дії, усвідомлювати помилки, адекватно оцінювати результат. Відзначено покращення мотиваційного аспекту: зросла зацікавленість до навчальних завдань, сформувався прагнення діяти правильно, самостійно доводити справу до кінця. Операційний компонент також продемонстрував позитивну динаміку – діти почали діяти послідовно, планувати кроки, користуватися зразками, а згодом створювати власні схеми дій.

Позитивні зміни простежувалися і в поведінкових проявах: зменшилася кількість імпульсивних реакцій, підвищилася стійкість уваги, витривалість, здатність зосереджуватись і працювати без нагадування дорослого. Учні стали спокійнішими, урівноваженішими, більш упевненими у власних силах. Педагоги, які брали участь у впровадженні програми, відзначали покращення навчальної дисципліни, зниження емоційної напруги, появу позитивного ставлення до навчання та до власних досягнень.

Аналіз отриманих результатів підтвердив, що формування саморегуляції у дітей з інтелектуальними порушеннями має поетапний характер. Спочатку дитина діє під безпосереднім контролем дорослого, потім – у режимі співрегуляції, а далі переходить до самостійного планування і контролю своїх дій. Такий розвиток відповідає закономірностям, описаним у культурно-історичній концепції Л. Виготського та теорії поетапного формування дій П. Гальперіна, згідно з якими зовнішні форми поведінки поступово інтеріоризуються і стають внутрішніми механізмами довільності.

Проведена апробація програми у спеціальному закладі освіти засвідчила її ефективність як педагогічного інструменту розвитку пізнавальної активності, емоційної стабільності та довольної поведінки молодших школярів з інтелектуальними порушеннями. Вона довела можливість системного формування саморегуляції за умов спеціально організованого освітнього середовища, що поєднує індивідуальні, групові й колективні форми роботи, позитивне емоційне підкріплення та педагогічну підтримку.

Отже, узагальнюючи результати дослідження, можна стверджувати, що розроблена корекційно-розвивальна програма сприяла комплексному розвитку всіх структурних компонентів саморегуляції – мотиваційно-цільового, операційного та рефлексивно-контрольного. Вона забезпечила перехід дітей від зовнішнього контролю до внутрішнього, підвищила рівень самостійності, усвідомленості, відповідальності та пізнавальної зацікавленості. Таким чином, систематичне формування саморегуляції у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями є ефективним шляхом підвищення їхньої навчальної мотивації, розвитку довольної поведінки, стабілізації емоційної сфери та підготовки до успішної соціальної адаптації.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми. Перспективними напрямками подальших наукових пошуків є: розроблення цифрових ігрових інструментів для розвитку саморегуляції, вивчення нейропсихологічних механізмів довольної регуляції в дітей різного ступеня інтелектуальної недостатності, а також інтеграція методів формування саморегуляції у систему інклюзивної освіти.