

Міністерство освіти і науки України
Бердянський державний педагогічний університет
кафедра прикладної психології та логопедії

Допущено до захисту
Завідувач кафедру
 **Олена СТАРИНСЬКА**
«20» листопада 2025 року

**ОСОБЛИВОСТІ САМОРЕГУЛЯЦІЇ УЧНІВ МОЛОДШОГО
ШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ**

Кваліфікаційна робота магістра

Виконавець: здобувачка другого рівня
вищої освіти, групи **м25-СОз**
Галузь знань: 01 Освіта/Педагогіка
Спеціальність: 016 Спеціальна освіта
Спеціалізація: 016.01 Логопедія
Освітньо-професійна програма:
Спеціальна освіта
КУНИЦЬКА Юлія Владиславівна

Керівник:
к. психол. н., доцент
ЦИБУЛЯК Наталя Юріївна

Рецензент:
доктор психол. наук, доцент
СТАРІНСЬКА Олена Віталіївна

Запоріжжя – 2025

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ОСОБЛИВОСТЕЙ САМОРЕГУЛЯЦІЇ УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ	8
1.1. Аналіз сутності поняття саморегуляції особистості у науковій літературі	8
1.2. Дослідження проблеми саморегуляції дітей молодшого шкільного віку у психолого-педагогічній літературі	16
1.3. Особливості саморегуляції дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку	27
Висновки до розділу 1	36
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ САМОРЕГУЛЯЦІЇ УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ	39
2.1. Організація та методики дослідження	39
2.2. Аналіз результатів дослідження особливостей саморегуляції дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку	46
Висновки до розділу 2	54
РОЗДІЛ 3. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ТА ІНСТРУМЕНТИ ФОРМУВАННЯ САМОРЕГУЛЯЦІЇ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ВІКУ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ	57
3.1. Психолого-педагогічні умови розвитку саморегуляції у молодших школярів із затримкою психічного розвитку	57
3.2. Ефективні інструменти, технології та методичні рекомендації щодо формування саморегуляції у молодших школярів із затримкою психічного розвитку	62
Висновки до розділу 3	71
ВИСНОВКИ	73
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	76
ДОДАТКИ	88

ВСТУП

Актуальність теми. Сучасна система освіти визначає чіткі вимоги до результатів навчання молодших школярів, які мають бути сформовані після завершення початкової школи. Вони відображені в Державному стандарті початкової освіти, серед ключових положень якого – формування довільності та здатності до саморегуляції, що входять до складу регулятивних універсальних навчальних дій. Ці вимоги поширюються не лише на дітей з типовим розвитком, а й на учнів із порушеннями мовлення чи іншими особливостями психофізичного розвитку.

Проблема саморегуляції як свідомого процесу, спрямованого на управління власною поведінкою, є однією з базових у сучасній психологічній науці. У різних аспектах цю проблематику вивчали Е. Бех, Е. Балашов, І. Галян, М. Гриньова, Л. Журавльова, Ю. Івахів, Т. Кириченко, М. Кононова, Л. Прохоренко, Н. Романова, М. Соколова, М. Тесленко, М. Шпак, Т. Хомуленко, А. Ткачук, Н. Юдіна та інші українські дослідники.

На сьогодні ґрунтовно розроблено окремі напрями дослідження саморегуляції: особистісна саморегуляція (І. Галян); когнітивна саморегуляція (Т. Хомуленко); саморегуляція в структурі емоційного інтелекту (Л. Журавльова, М. Шпак); саморегуляція навчальної діяльності (М. Гриньова, М. Кононова, А. Ткачук), важливість особистісних проявів (Р. Павелків, В. Крутецький).

Вивченням процесу саморегуляції дітей із порушеннями мовлення та затримкою психічного розвитку займалися українські науковці В. Апухтіна, О. Белова, І. Галян, Л. Журавльова, Н. Кузьміна, О. Мамічева, М. Шпак, Л. Прохоренко, С. Конопляста, Т. Кириченко, Т. Хомуленко, О. Беленька, Н. Романова та ін.

Інтерес до дослідження довільних регуляційних процесів у дітей із ЗПР та мовленнєвими порушеннями виник досить давно й залишається актуальним дотепер. Це питання має вагоме значення, адже саморегуляція є необхідною умовою повноцінного існування дитини у соціумі, її особистісного

становлення, а також ефективного виконання навчальної та будь-якої іншої діяльності.

Вимоги, що висуваються до здобувачів початкової освіти, передбачають високий рівень розвитку довільності та саморегуляції. Якщо учень із затримкою психічного розвитку або мовленнєвими порушеннями не здатний діяти організовано, відповідно до поставлених завдань, не вміє регулювати власні емоції, поведінку, перемикається з одного виду діяльності на інший, то це може негативно позначитися на його успішній соціальній адаптації, пізнавальній активності та загальному особистісному розвитку.

Знаючи специфіку формування саморегуляції поведінки у дітей із порушеннями мовлення та затримкою психічного розвитку, можна цілеспрямовано допомогти їм в успішній соціалізації, а також сприяти гармонійному становленню особистості дитини.

Актуальність цього дослідження зумовлена низкою суперечностей між:

- потребою сучасного суспільства у сформованості здатності до саморегуляції поведінки в молодших школярів і недостатньою опрацьованістю проблеми її розвитку в дітей із порушеннями мовлення та ЗПР;
- необхідністю створення науково обґрунтованого методичного забезпечення психолого-педагогічного супроводу формування саморегуляції поведінки таких дітей і недостатністю емпіричних досліджень, присвячених цій темі;
- потребою у впровадженні ефективних моделей розвитку саморегуляції в системі інклюзивної освіти та відсутністю комплексної науково-практичної моделі її реалізації.

Розв'язання зазначених суперечностей визначає актуальність і науково-практичну значущість цього дослідження, а також окреслює його проблему – пошук науково обґрунтованих шляхів розвитку й формування

саморегуляції поведінки у дітей молодшого шкільного віку з порушеннями мовлення.

Об'єкт дослідження – процес саморегуляції учнів молодшого шкільного віку

Предмет дослідження – особливості саморегуляції учнів молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку.

Мета дослідження – визначити особливості саморегуляції учнів молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку, обґрунтувати доцільність використання інструментів саморегуляції в освітньому процесі та розробити методичні рекомендації щодо їх упровадження.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати наукові підходи до визначення сутності поняття саморегуляції особистості та розкрити психолого-педагогічні особливості саморегуляції у дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку.

2. Дослідити рівень сформованості саморегуляції у молодших школярів із затримкою психічного розвитку та порівняти його з показниками однолітків із типовим розвитком для виявлення специфічних особливостей саморегуляції дітей із ЗПР.

3. Визначити ефективні інструменти формування саморегуляції в освітньому процесі дітей із затримкою психічного розвитку та розробити методичні рекомендації щодо їх упровадження.

Методи дослідження. У процесі дослідження особливостей саморегуляції у молодших школярів із затримкою психічного розвитку для вирішення поставлених завдань застосовано комплекс взаємодоповнювальних методів:

теоретичні – аналіз, порівняння, систематизація та узагальнення наукових джерел із психології розвитку, корекційної педагогіки та спеціальної психології з метою виявлення особливостей становлення саморегуляції у дітей із ЗПР;

емпіричні – педагогічне та психологічне спостереження, психодіагностичні методики, спрямовані на вивчення рівня розвитку компонентів саморегуляції (емоційної, когнітивної, поведінкової), а також формувальний експеримент із використанням спеціально розроблених вправ та інструментів розвитку саморегуляції та методи статистично-математичної обробки даних; статистичні розрахунки виконані з використанням пакета комп'ютерних програм Microsoft Excel XP.

Теоретична база дослідження: положення української психологічної школи про закономірності формування довільної поведінки, розвитку свідомості та особистості дитини (Л. Божович, Г. Костюк, С. Максименко, О. Киричук, В. Моляко, О. Скрипченко, В. Тарасун, Н. Чепелєва); положення особистісно-орієнтованого підходу (І. Бех, О. Киричук, Н. Чепелєва, О. Савченко), відповідно до якого саморегуляція трактується як інтегральна характеристика особистості, що забезпечує її автономність, здатність до самоорганізації та моральної самодетермінації; положення когнітивно-розвивального підходу (Л. Журавльова, М. Шпак, І. Галян, М. Гриньова), який розглядає саморегуляцію як здатність особистості керувати пізнавальними процесами, увагою, пам'яттю та мисленням у процесі навчальної діяльності; ідеї системно-структурного підходу до вивчення психічних процесів (В. Рибалка, С. Максименко), що дозволяє розглядати саморегуляцію як багаторівневу систему, у якій взаємодіють когнітивний, емоційно-вольовий, мотиваційний та поведінковий компоненти. Концептуальні орієнтири дослідження визначено у межах культурно-історичної та діяльнісної парадигми, розроблених і адаптованих у працях українських учених (С. Максименко, Л. Проколієнко, Н. Побірченко, О. Савченко, Т. Піроженко), які розглядають розвиток саморегуляції як результат інтеріоризації соціального досвіду, що відбувається у спільній діяльності з дорослими. Дослідження спирається на положення психолого-педагогічного та корекційного підходів до розвитку дітей із ЗПР (В. Тарасун, О. Мастюкова, Т. Ілляшенко, Н. Синьова, М. Шеремет, С. Ладивір), які підкреслюють необхідність створення

спеціальних умов для формування довільності, самоконтролю та емоційної стійкості.

Практична база дослідження – Гімназія імені Д. І. Чижевського Олександрійської міської ради Кіровоградської області. Вибірку склали 20 респондентів, з яких 10 – діти з нормотиповим розвитком, 10 – із ЗПР (учні 4 - х класів).

Теоретична новизна полягає у поглибленні наукових уявлень про закономірності формування саморегуляції поведінки дітей із затримкою психічного розвитку, а також у визначенні психологічних механізмів довільної активності, планування, контролю та оцінювання власних дій у цьому віковому періоді.

Практична значимість дослідження полягає у можливості використання його результатів у практиці роботи педагогів, психологів і логопедів. На основі отриманих даних розроблено методичні рекомендації щодо розвитку саморегуляції у дітей із ЗПР, які можуть бути використані в освітньому процесі для підвищення пізнавальної активності, довільності поведінки, рівня навчальної мотивації та успішної соціальної адаптації учнів.

Структура та обсяг роботи. Кваліфікаційна робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел (105 найменувань з яких 8 іноземними мовами) та додатків . Загальний обсяг роботи становить – 94 сторінки, основний обсяг – 75 сторінок. Робота містить 7 таблиць, 1 рисунок, 3 додатки (на 7 сторінках).

РОЗДІЛ 1.

НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ОСОБЛИВОСТЕЙ САМОРЕГУЛЯЦІЇ УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

1.1 Аналіз сутності поняття саморегуляції особистості у науковій літературі

Саморегуляція особистості – це складний внутрішній процес, який дає змогу людині свідомо керувати власними емоціями, поведінкою, думками та діями для досягнення поставлених цілей. Це поняття широко досліджується у різних наукових підходах, що підкреслюють значення самоконтролю, усвідомленості та здатності особистості адаптуватися до змін навколишнього середовища. У сучасному суспільстві особливо важливо формувати здатність людини до саморегуляції як вияв зрілої особистісної організації. Ефективність діяльності залежить від уміння стабільно функціонувати у змінних життєвих обставинах, критично оцінювати власні дії, свідомо керувати психічним станом і поведінкою, дотримуючись суспільних норм. Як суб'єкт життєдіяльності, людина потребує часу та внутрішніх зусиль для організації свого життя, долаючи впливи зовнішнього середовища. Тому саморегуляція є необхідною умовою ефективного функціонування й саморозвитку особистості. Отже, саморегуляція виступає системою психічних засобів, що забезпечують керування власною активністю, визначаючи здатність до гармонійного поєднання внутрішніх і зовнішніх впливів.

Поняття «саморегуляція» (від лат. *regulare* – упорядковувати, налагоджувати) означає процес управління людиною власними психологічними та фізіологічними станами, а також поведінковими актами [55].

Уперше це поняття було введено П. Жане (1929), який стверджував, що найвищим критерієм розвитку особистості є саме здатність до саморегуляції. Учений розглядав її як процес опосередкування цінностей і

соціальних норм, як внутрішню систему вимог, що робить людину активним суб'єктом поведінки. Він виокремив три етапи поведінкового акту:

1. внутрішня підготовка до дії;
2. цілеспрямоване зусилля під час дії;
3. завершення дії [55].

Паралельно з працями П. Жане була розроблена ієрархічна система поведінки, у вершині якої знаходиться творча та трудова діяльність людини. На думку вченого, увага і вольове зусилля формуються саме в процесі праці. Він вважав, що структура поведінки визначається взаємодією трьох чинників:

1. біологічних передумов;
2. соціального оточення;
3. самостійної активності індивіда [55].

Ідея саморегуляції виникла як альтернатива лінійній причинності, згідно з якою будь-яка дія має чіткий початок і кінець. М. Бернштейн запровадив принцип «рефлекторного кільця», що розкриває безперервний циклічний характер саморегуляції –процесу постійної оцінки відповідності між бажаним і досягнутим результатом. Згодом цю модель було розвинено в кібернетичних теоріях Н. Вінера та його послідовників [7]. У центрі парадигми саморегуляції – ідея безперервних доцільних змін, спрямованих на досягнення оптимального стану системи. Основним механізмом цього процесу є негативний зворотний зв'язок – сигнал про відхилення реального стану від бажаного, що забезпечує корекцію поведінки та запобігає помилкам. Натомість позитивний зворотний зв'язок відображає стан рівноваги, коли досягнутий результат відповідає очікуваному, і зміни не потребують подальшої регуляції [84].

У «Академічному тлумачному словнику української мови» поняття саморегуляція визначається як «здатність біологічної системи відновлювати стабільний рівень певних функцій після їх зміни» [1, с. 385]. У процесі саморегуляції керівні чинники не надходять іззовні, а формуються всередині самої системи. Семантичний аналіз цього терміна дає підстави виокремити дві

ключові складові: «регуляція» (від лат. *regulare* – упорядковувати, налагоджувати, нормалізувати) та префікс «само», що вказує на внутрішнє джерело регуляції. Отже, саморегуляція постає як внутрішній механізм, який активізує, спрямовує та оптимізує діяльність суб'єкта, забезпечуючи узгодження його психічних можливостей із вимогами середовища. Вона допомагає компенсувати недоліки, підтримувати рівновагу психічних станів та регулювати поведінку відповідно до завдань і умов діяльності [19, с. 24].

Згідно з «Українським педагогічним словником» С. Гончаренка, саморегуляція – це «здатність людини свідомо керувати своїми емоціями, думками, поведінкою та мотивацією задля досягнення поставлених цілей» [17, с. 136]. Вона охоплює вміння контролювати імпульсивні реакції, зосереджуватися на завданнях, приймати обґрунтовані рішення та адаптуватися до мінливих обставин. До структури саморегуляції входять процеси планування, моніторингу, оцінки та корекції власних дій, що дають змогу людині усвідомлено керувати своєю поведінкою. У педагогічному контексті саморегуляція розглядається як важлива умова формування автономності, дисциплінованості, організованості та відповідальності учнів у навчальному процесі.

В академічних психологічних джерелах саморегуляція трактується як «процес внутрішнього управління поведінкою, емоціями та когнітивними процесами, який допомагає людині підтримувати оптимальний рівень активності та контролю задля досягнення цілей і адаптації до зовнішніх умов» [1, с. 390]. Вона включає компоненти самоконтролю, самооцінки, планування, корекції власної діяльності, забезпечуючи свідоме керування мотивацією, емоційними реакціями та прийняття раціональних рішень. У сфері освіти саморегуляція сприяє розвитку навчальної мотивації, відповідальності та здатності до самостійного подолання труднощів, виступаючи основою для формування внутрішньої позиції школяра як активного суб'єкта освітньої діяльності.

У наукових підходах до вивчення саморегуляції виокремлюють кілька провідних концепцій, що розкривають різні аспекти цього багаторівневого психічного феномену.

Теорія самоконтролю Т. Соколова розглядає саморегуляцію як складний когнітивний процес, який реалізується через самоспостереження, самооцінку та самостимуляцію. Ці механізми забезпечують здатність людини усвідомлено аналізувати власну діяльність, оцінювати її результати та вносити корективи у поведінку відповідно до поставлених цілей. Таким чином, саморегуляція виступає інструментом самоуправління і розвитку особистісної відповідальності за власні дії [77].

Теорія саморегуляції І. Галяна ґрунтується на принципі зворотного зв'язку, який забезпечує постійне порівняння досягнутого результату з бажаним. У випадку невідповідності людина здійснює поведінкову корекцію, що формує динамічний цикл регуляції. Цей підхід акцентує увагу на активній, цілеспрямованій ролі суб'єкта у власній діяльності та на важливості усвідомлення власних цілей як умови ефективної саморегуляції [16].

Підхід до емоційної саморегуляції Н. Соколовської підкреслює значення управління емоційними реакціями для гармонійного функціонування особистості. Емоційна саморегуляція розглядається як здатність людини контролювати, спрямовувати та виражати свої почуття відповідно до соціальних норм і життєвих обставин. Розвинені механізми емоційної саморегуляції сприяють адаптації, психічному здоров'ю та ефективній соціальній взаємодії, допомагаючи людині зберігати внутрішню рівновагу навіть у стресових ситуаціях [78].

На рівні *психологічного аналізу* саморегуляція визначається як здатність особистості впливати на власні психічні стани та керувати поведінкою відповідно до усвідомлених цілей. За визначенням М. Гриньової, саморегуляція охоплює вміння контролювати імпульси, адекватно реагувати на зовнішні стимули та приймати рішення, що відповідають довгостроковим життєвим орієнтирам, а не ситуативним бажанням. Дослідниця наголошує,

що особистості з розвиненими навичками саморегуляції відзначаються гнучкістю мислення, здатністю до конструктивного вирішення проблем і раціонального планування власної діяльності [19, с. 36].

Сучасні підходи в українській науці (зокрема, дослідження С. Максименка, Н. Чепелевої, В. Панка, О. Бондаревської) акцентують увагу на тому, що саморегуляція – це не лише функція контролю, а й *прояв особистісної активності, творчості, саморозвитку та життєвої компетентності* [36].

Здатність до саморегуляції виступає однією з базових характеристик зрілої особистості, адже відображає узгодженість і гармонію функціональних зв'язків між різними психічними та поведінковими компонентами. Людина постає як відкрита, але водночас саморегульована система, здатна до внутрішньої організації, контролю й розвитку.

Психічна саморегуляція охоплює енергетичні, динамічні й смислові аспекти життєдіяльності індивіда. Зміна видів діяльності не є автоматичною – вона здійснюється свідомо, з урахуванням соціального контексту, значущості завдань і можливих наслідків прийнятих рішень. Саме завдяки свідомому контролю й навичкам саморегуляції людина здатна виявляти волю, приймати відповідальні рішення та нести за них наслідки [21, с.7].

Саморегуляція тісно взаємопов'язана з мотиваційною сферою особистості. Якщо мотивація визначає напрямок і цілі діяльності, то саморегуляція забезпечує рух до них, підтримуючи стабільність, витривалість і внутрішню узгодженість навіть за наявності перешкод чи фрустраційних факторів. Ефективна саморегуляція, як зазначає М. Гриньова, спирається на здатність особистості планувати власні дії, раціонально розподіляти ресурси та зберігати мотиваційний тонус упродовж тривалого часу [19].

О. Шеремет підкреслює, що ставлення учня до навчальної діяльності безпосередньо залежить від розвитку його регулятивних механізмів – як зовнішніх (соціальних, педагогічних), так і внутрішніх (вольових, когнітивних). Рівень саморегуляції, на думку дослідниці, є індикатором

становлення особистості школяра. У сучасних умовах, коли зростає потреба в самостійності, креативності, ініціативності та відповідальності, розвиток навичок саморегуляції набуває особливої значущості. Саме вони забезпечують здатність учня реалізувати своє «Я», гармонізувати внутрішні потреби з вимогами соціуму й ефективно функціонувати в динамічних умовах сучасного суспільства [93, с.36].

Саморегуляція особистості передбачає свідоме планування, організацію та корекцію власних дій відповідно до внутрішніх потреб, мотивів і життєвих цілей, що мають особистісну значущість. А. Харченко акцентує увагу на необхідності розвитку у дітей здатності до самостійної організації власної діяльності. Учений розглядає саморегуляцію як прояв цілеспрямованості, вміння планувати, доводити справу до завершення й підтримувати послідовність у досягненні поставлених завдань [84, с. 215].

У сучасній психології саморегуляція особистості визначається як складний, багаторівневий і багатокомпонентний процес, що відображає здатність людини свідомо управляти своїми думками, емоціями, мотивацією та поведінкою з метою досягнення значущих результатів. Вона виступає ключовим механізмом розвитку особистості, забезпечуючи її адаптивність, стресостійкість і ефективне функціонування в соціальному середовищі.

Науковці виокремлюють кілька структурних компонентів саморегуляції:

Когнітивний компонент. Центральним у процесі саморегуляції є когнітивна сфера, що охоплює самоспостереження, планування, аналіз і рефлексію. Здатність оцінювати власні дії, зіставляти результати з очікуваннями та вносити корективи формує основу ефективного самоконтролю. Як зазначав А. Бандура, саме самоспостереження та самооцінка виступають базовими механізмами внутрішнього контролю поведінки.

Емоційний компонент. Емоційна саморегуляція передбачає здатність контролювати, модифікувати й конструктивно виражати власні емоційні

стани. Йдеться про зниження інтенсивності негативних емоцій (тривоги, гніву, роздратування) та підтримання позитивного емоційного тону, який сприяє ефективному вирішенню завдань. Цей аспект тісно пов'язаний із концепцією емоційного інтелекту, що наголошує на ролі управління емоціями у забезпеченні гармонійної соціальної взаємодії.

Мотиваційний компонент. Мотиваційна саморегуляція проявляється у здатності до цілепокладання, наполегливості та підтримання внутрішньої мотивації на тривалому етапі діяльності. Людина, яка володіє цією здатністю, уміє зосереджувати зусилля на стратегічних цілях, зберігаючи стійкість до фрустрацій. Класичним прикладом дослідження мотиваційної саморегуляції є експерименти В. Мішеля з «маршмелоу-тестом», що демонструють роль відстроченого задоволення у формуванні самоконтролю.

Поведінковий компонент. Цей рівень саморегуляції стосується контролю безпосередньо за поведінковими актами, вольової самокорекції та здатності долати зовнішні перешкоди. Поведінкова регуляція є основою адаптивної активності, яка потребує зосередженості, терпіння й гнучкості у змінних життєвих умовах.

Аналіз сучасних психологічних досліджень дозволяє окреслити структурно-функціональну модель саморегуляції особистості, що відображає взаємопов'язані етапи свідомого управління діяльністю:

1. Прийняття мети довільної активності. Це базова, системоутворююча ланка процесу саморегуляції. Саморегуляційна діяльність розгортається лише за умови усвідомлення та прийняття мети суб'єктом, яка визначає спрямованість усіх подальших дій.

2. Побудова моделі значущих умов діяльності. На цьому етапі формується уявлення про комплекс зовнішніх і внутрішніх чинників, що впливають на результативність активності. Суб'єкт виділяє ті умови, які вважає критично важливими для успішного досягнення мети.

3. Розробка програми виконавських дій. Цей компонент передбачає планування конкретних дій, послідовності операцій і вибір засобів реалізації.

Суб'єкт здійснює побудову власної регуляційної програми, спрямованої на досягнення поставленого результату.

4. Формування системи критеріїв успішності діяльності. Вона виконує функцію конкретизації мети та дозволяє уточнити параметри оцінювання досягнутих результатів. Завдяки цьому суб'єкт може визначити, наскільки його дії відповідають запланованим орієнтирам.

5. Отримання інформації про реальні результати діяльності. Зворотний зв'язок забезпечує можливість порівняння фактичних результатів із очікуваними, що створює основу для подальшої оцінки ефективності регуляційного процесу.

6. Контроль і оцінювання результатів. На цьому етапі здійснюється аналіз досягнутих результатів, визначення ступеня їх відповідності меті, а також ідентифікація можливих помилок і відхилень.

7. Прийняття рішень щодо корекції системи саморегуляції. За результатами оцінки суб'єкт може внести зміни до будь-якої з попередніх ланок – від уточнення мети до модифікації стратегії дій або критеріїв оцінювання [18; 35; 36].

Таким чином, узагальнення сучасних уявлень про структуру та рівні саморегуляції дозволяє розглядати її як інтеграційний, багаторівневий процес, що охоплює різні аспекти життєдіяльності людини. Саморегуляція проявляється на внутрішньому рівні через емоційні, смислові, когнітивні, рефлексивні, мотиваційні та поведінкові процеси, а також на зовнішньому – соціальному рівні, який відображає взаємодію особистості з оточенням. Вона постає як динамічна система, у якій усі елементи взаємопов'язані: зміни на одному рівні закономірно впливають на функціонування інших компонентів, забезпечуючи цілісність і адаптивність особистості в різних видах діяльності.

Отже, саморегуляція є системним утворенням, що інтегрує когнітивні, емоційні, мотиваційні та поведінкові механізми, забезпечуючи гармонійне функціонування особистості в навчальній, професійній та міжособистісній сферах.

1.2. Дослідження проблеми саморегуляції дітей молодшого шкільного віку у психолого-педагогічній літературі

Актуальність дослідження психолого-педагогічних аспектів саморегуляції у дітей молодшого шкільного віку зумовлена провідною роллю цієї здатності в загальному психічному розвитку дитини, її навчальній діяльності, спілкуванні та соціальній адаптації. Саморегуляція виступає базовим механізмом гармонійного функціонування особистості, оскільки забезпечує контроль емоцій, поведінки та мотиваційних процесів, що є критично важливим для успішного засвоєння знань і дотримання шкільної дисципліни.

У сучасних умовах освітнього середовища, коли навчання стає більш інтенсивним, інформаційно насиченим і вимагає від дітей високої гнучкості мислення та самоконтролю, формування саморегуляційних умінь набуває особливого значення. Зміни соціокультурного простору, зростання темпу життя, вплив цифрових технологій висувують нові вимоги до здатності дітей адаптуватися, долати труднощі та зберігати внутрішню стабільність.

Діти, які володіють розвиненими навичками саморегуляції, легше справляються з емоційними та поведінковими викликами, демонструють вищі результати навчання, більш адекватну самооцінку та кращу соціальну взаємодію з однолітками й дорослими [44, с. 6].

Особливої актуальності дослідження саморегуляції набуває в молодшому шкільному віці, який є сензитивним періодом становлення самостійності, відповідальності та внутрішнього контролю. Саме в цей період відбуваються інтенсивні зміни у когнітивній, емоційно-вольовій і мотиваційній сферах, що створює сприятливі умови для формування навичок саморегуляції. Тому педагоги, психологи та батьки повинні цілеспрямовано сприяти розвитку цих процесів, забезпечуючи підтримку дитині у формуванні здатності свідомо керувати своєю поведінкою та емоціями. Саме у молодшому

шкільному віці здатність до саморегуляції набуває центрального значення у психічному розвитку дитини. Це зумовлено низкою чинників, як фізіологічних, так і соціально-психологічних.

Передусім, на цьому етапі відбувається інтенсивне дозрівання лобових часток кори головного мозку, які відіграють провідну роль в організації довільної регуляції діяльності, контролі імпульсів, плануванні та усвідомленні власних дій. Саме розвиток цих структур забезпечує формування здатності дитини свідомо керувати своєю поведінкою та емоційними станами.

Другим, не менш важливим чинником є зміна соціальної ситуації розвитку. З приходом до школи внутрішня позиція дитини змінюється: вона входить у нову систему соціальних відносин, де на перший план виходять вимоги до самостійності, відповідальності та здатності до організованої поведінки. Дитина поступово переходить від переважно емоційно-ігрових форм самовираження до навчально-вольової діяльності, що вимагає цілеспрямованості, послідовності та вміння регулювати власну активність [61].

Здатність до саморегуляції належить до психологічних новоутворень молодшого шкільного віку, що проявляється у зростанні усвідомленості дій, здатності до самоконтролю, до дотримання соціальних норм і правил поведінки. Учні цього віку починають чіткіше розуміти соціальні межі дозволеного, норми взаємодії з дорослими та однолітками, засвоюють моральні орієнтири, що визначають їхню поведінку вдома, у школі та в суспільстві [26].

У цей період формується почуття соціальної та психологічної компетентності – важливе особистісне утворення, яке відображає здатність дитини відчувати власну успішність і прийнятність у системі соціальних стосунків. Натомість за несприятливих умов виховання чи навчання може розвинути почуття неповноцінності, що гальмує розвиток саморегуляційних процесів і негативно позначається на самооцінці та мотивації до навчання [79].

Поступово дитина молодшого шкільного віку набуває здатності діяти більш організовано, керуючись правилами та вимогами, що висуваються дорослими; у неї розвиваються уміння регулювати власні емоції, перемикатися з одного виду діяльності на інший, доводити розпочату справу до кінця – тобто саме ті вміння, що становлять ядро саморегуляції поведінки [28].

За концепцією А. Добридень, саморегуляція навчальної діяльності забезпечує ефективне управління освітнім процесом, що передбачає особистісний вибір дитиною індивідуальної траєкторії навчання, визначення цілей, змісту, результатів, темпу засвоєння програми та рівня її складності. Такий підхід став основою моделі авторської школи, де профілізація навчання здійснювалася з урахуванням індивідуальних особливостей учнів уже з перших років навчання. Це сприяло формуванню готовності дітей до свідомого вибору профільного напрямку освіти у старших класах [25].

І. Кочергіна виокремлює два рівні саморегуляції. Перший рівень характеризується здатністю дитини самостійно визначати завдання, шукати шляхи їх реалізації, обирати методи самоконтролю й послідовно переходити від одного етапу діяльності до іншого. Другий рівень передбачає сформованість уміння школярів співвідносити різні види діяльності та узгоджувати їх між собою [42, с. 92].

У межах педагогічного підходу саморегуляція особистості розглядається як важлива складова виховного процесу, що забезпечує формування в учнів здатності до самостійного навчання, контролю власної поведінки, емоцій і мотивації для досягнення навчальних та особистісних цілей [48, с. 109]. Педагоги вбачають у саморегуляції ключовий чинник розвитку самостійності, відповідальності та вміння свідомо й активно керувати власним зростанням і освітньою діяльністю.

Основні аспекти педагогічного підходу до формування саморегуляції особистості:

1. Розвиток навчальної саморегуляції.

В освітньому процесі особлива увага приділяється розвитку здатності учнів самостійно організовувати власне навчання. Це охоплює вміння планувати навчальну діяльність, розподіляти час, визначати цілі, здійснювати самоконтроль і рефлексію. Використання таких педагогічних методів, як індивідуальні завдання, проєктна діяльність, самооцінка та рефлексивні бесіди, сприяє розвитку навчальної саморегуляції.

2. Емоційна саморегуляція у навчанні.

Шкільне середовище нерідко створює ситуації емоційної напруги (контрольні роботи, публічні виступи, оцінювання тощо). Завдання педагога – допомогти дітям опановувати техніки емоційного самоконтролю: вправи на дихання, розслаблення, зосередження, позитивну візуалізацію. Це сприяє підтриманню стабільного емоційного фону, формує впевненість і психологічну стійкість.

3. Мотиваційна саморегуляція.

Педагогічний підхід акцентує увагу на формуванні внутрішньої мотивації до навчання. Замість зовнішніх стимулів (нагород, покарань) педагог сприяє розвитку внутрішнього інтересу, розумінню цінності знань і усвідомленню особистої відповідальності за навчальні результати. Це реалізується через організацію проблемно-пошукових завдань, творчих проєктів, конкурсів, які стимулюють пізнавальну активність і самостійність.

4. Вольова саморегуляція.

Важливою складовою педагогічного підходу є формування вольових якостей: цілеспрямованості, наполегливості, витривалості. Поступове ускладнення навчальних завдань сприяє розвитку вміння долати труднощі, контролювати імпульси, утримувати увагу, дотримуватись плану та доводити розпочате до завершення [54].

Саморегуляція є однією з базових навичок розвитку самостійної та відповідальної особистості, здатної не лише успішно навчатися, але й ефективно діяти в повсякденному житті поза межами школи [61]. Формування саморегуляції забезпечує учням можливість самостійно приймати рішення,

контролювати власну поведінку, долати труднощі та досягати поставлених цілей. У педагогічному контексті саморегуляція виступає фундаментом підготовки дитини до самостійного дорослого життя, соціальної зрілості та продуктивної адаптації в суспільстві.

Молодший шкільний вік є сензитивним періодом для становлення усвідомленої регуляції поведінки. Саме в цей час відкриваються значні можливості для розвитку здатності до самоконтролю, саморегуляції та самовиховання. До ключових психічних новоутворень цього вікового етапу належать уміння планувати власні дії, здійснювати елементарну рефлексію, оцінювати результати діяльності та регулювати емоційні реакції. Ці процеси формують психологічну основу майбутньої довільності поведінки. Як зазначає М. Коць, рівень усвідомленої саморегуляції прямо впливає на здатність дитини опановувати нові види діяльності. Чим вищий рівень сформованості саморегуляції, тим більш гнучко та ефективно дитина може діяти в навчальних і життєвих ситуаціях, за умов наявності відповідних здібностей і внутрішньої мотивації [43].

Отже, актуальність дослідження психолого-педагогічних аспектів саморегуляції зумовлена потребою створення сприятливих умов для розвитку цієї ключової навички у дітей молодшого шкільного віку, що забезпечує їхню емоційну, соціальний та академічну успішність.

Саморегуляція у молодшому шкільному віці є одним із провідних компонентів формування особистості, адже визначає здатність дитини свідомо керувати власними емоціями, поведінкою, пізнавальною активністю та навчальними зусиллями. Цей процес вимагає активного залучення учня до планування власної діяльності, постановки цілей, контролю та оцінювання результатів, що стимулює розвиток відповідальності та самостійності. Саме в цей період відбувається становлення важливих психічних новоутворень, які визначають подальшу динаміку особистісного розвитку.

Одним із центральних аспектів саморегуляції є здатність до рефлексії – усвідомлення власних дій, їхніх мотивів і наслідків. Розвиток рефлексії дає

змогу дитині аналізувати свою поведінку, робити висновки, вносити корективи та поступово переходити від зовнішнього контролю дорослого до внутрішнього самоконтролю. Важливим завданням цього віку є також формування емоційної саморегуляції – уміння розпізнавати власні емоції, виражати їх у прийнятний спосіб і конструктивно реагувати на труднощі. Такі вміння сприяють не лише успішному навчанню, але й гармонійному розвитку міжособистісних стосунків з однолітками та дорослими [25].

Педагогічна діяльність відіграє провідну роль у формуванні саморегуляції дітей. Учитель, створюючи підтримувальне освітнє середовище, може стимулювати розвиток самостійності, ініціативності та відповідальності учнів. Використання активних форм навчання – групової роботи, проєктної діяльності, елементів самопланування сприяє тому, що діти навчаються співпрацювати, висловлювати власну думку, приймати рішення і враховувати позицію інших. Усі ці процеси формують важливі механізми внутрішньої саморегуляції, що є основою для подальшого гармонійного розвитку особистості.

Не менш вагомою є роль родини у процесі формування саморегуляції. Діти, які отримують від батьків підтримку у вигляді розуміння, прийняття, спільного обговорення успіхів і труднощів, демонструють вищий рівень саморегуляційних умінь. Така взаємодія сприяє розвитку впевненості у власних силах, підвищує стійкість до життєвих викликів і формує здатність адекватно реагувати на складні ситуації. Саморегуляція – це усвідомлений процес контролю та корекції власних дій, емоцій і думок, який поступово формується під впливом як зовнішніх чинників (учителі, батьки, однолітки), так і внутрішніх ресурсів самої дитини.

У молодшому шкільному віці в дітей формуються два провідні психологічні новоутворення – довільність психічних процесів і внутрішній план дій. Поступово розвивається довільна увага: розв'язуючи навчальне завдання, дитина вчиться свідомо спрямовувати та утримувати увагу на певному об'єкті, навіть якщо він не викликає безпосереднього інтересу.

Розвивається також довільне запам'ятовування і відтворення, що дозволяє дитині вибірково оперувати навчальним матеріалом, встановлювати смислові зв'язки між елементами знань. Мислення набуває більшої усвідомленості, з'являється здатність діяти організовано відповідно до поставлених завдань, здійснювати регуляцію власної поведінки та психічних процесів.

Довільність психічних функцій і становлення внутрішнього плану дій свідчать про формування в дитини здатності до саморегуляції у процесі виконання довільної діяльності. Отже, саморегуляція є ключовою передумовою організації складних форм довільної діяльності молодшого школяра, насамперед навчальної діяльності.

Молодший шкільний вік (6–10 років) є сензитивним періодом для становлення свідомої саморегуляції. У цей час діти набувають більшої здатності до самоконтролю та осмисленого управління власною поведінкою. Важливими психічними новоутвореннями цього етапу є розвиток довільності, планування дій і рефлексії. Це означає, що дитина поступово вчиться ставити перед собою цілі, планувати способи їх досягнення та оцінювати результати своєї діяльності, що створює основу для подальшого самовиховання [30].

Сензитивність молодшого шкільного віку до розвитку саморегуляції є однією з провідних характеристик цього періоду. Саме на цьому етапі відбувається інтенсивний розвиток психологічних новоутворень, зокрема довільності – здатності свідомо керувати власною поведінкою, та рефлексії – усвідомлення власних дій і переживань.

Психолого-педагогічні аспекти саморегуляції дітей молодшого шкільного віку охоплюють сукупність чинників, що визначають становлення здатності контролювати емоції, поведінку, мислення та діяльність. У цей віковий період, коли дитина переходить від дошкільного до систематичного навчання, виникає необхідність не лише адаптуватися до нових вимог, а й розвивати внутрішню самодисципліну, самоконтроль і навички планування власних дій.

Основні психолого-педагогічні аспекти саморегуляції молодших школярів включають:

1. Емоційну саморегуляцію. На цьому етапі діти поступово вчаться усвідомлювати власні емоції, контролювати їх і добирати адекватні способи вираження. Розвинена емоційна саморегуляція сприяє кращій адаптації до шкільного середовища, запобігає конфліктам і допомагає долати емоційні труднощі [54].

2. Поведінкову саморегуляцію. Вона полягає у здатності дитини керувати своєю поведінкою відповідно до встановлених норм і правил. Молодші школярі навчаються дотримуватися вимог учителя, виконувати завдання своєчасно та дисципліновано поводитися у колективі.

3. Когнітивну саморегуляцію. Цей компонент пов'язаний із умінням планувати, організовувати та контролювати власну пізнавальну діяльність. Дитина поступово оволодіває навичками концентрації уваги, послідовного виконання завдань і самоперевірки результатів.

4. Мотиваційну саморегуляцію. Успішне навчання потребує внутрішньої мотивації. Молодші школярі розвивають здатність самостійно визначати цілі та підтримувати інтерес до навчальної діяльності, формуючи позитивне ставлення до пізнання.

5. Соціальну саморегуляцію. Вона виявляється у здатності регулювати власну поведінку в міжособистісній взаємодії, враховувати потреби та емоції інших, адекватно реагувати на ситуації спілкування. Цей компонент сприяє формуванню гармонійних взаємин у колективі та розвитку комунікативної культури дитини

Виховання саморегуляції у дітей молодшого шкільного віку відбувається шляхом створення спеціально організованого освітнього середовища, яке стимулює розвиток внутрішнього контролю, відповідальності та усвідомленої поведінки. Основними шляхами цього процесу є:

- Визначення чітких правил і впорядкованої організації навчальної діяльності. Це сприяє тому, що діти розуміють очікування щодо їхніх дій, формують почуття відповідальності та вчаться керувати власними вчинками.

- Надання можливостей для вибору. Коли дитина має змогу самостійно приймати рішення, вона вчиться оцінювати наслідки своїх дій, контролювати емоції та поведінку, що підсилює її внутрішню мотивацію до саморегуляції.

- Позитивний приклад дорослих. Учителі й батьки, які демонструють врівноваженість, послідовність і самоконтроль, виступають важливими моделями поведінки для дітей. Спостерігаючи за такими зразками, діти засвоюють способи регулювання власних емоцій та дій.

- Підтримка самостійності. Заохочення учнів до самостійного планування, організації й виконання завдань розвиває в них навички самоорганізації, відповідального ставлення до навчання та власної поведінки.

Чим вищим є рівень розвитку усвідомленої саморегуляції у дитини, тим ефективніше вона здатна адаптуватися до нових умов навчальної діяльності та соціальної взаємодії. Така дитина легше долає труднощі, краще організовує свою поведінку й навчальний процес, а також більш упевнено почуватися в шкільному середовищі. Наукові дослідження свідчать, що становлення саморегуляції у молодшому шкільному віці зумовлене дією кількох провідних психологічних механізмів, серед яких особливе значення мають:

1. Ініціативність. Діти поступово виявляють більшу самостійність у прийнятті рішень, плануванні своїх дій і виконанні завдань. Вони прагнуть до активності, пізнання навколишнього світу, намагаються діяти без постійного контролю з боку дорослих.

2. Усвідомленість. Молодші школярі починають розуміти мотиви власних учинків, прогнозувати їхні наслідки та оцінювати ефективність обраних способів досягнення цілей. Це сприяє формуванню відповідальності й внутрішнього контролю.

3. Автономність. У цьому віковому періоді діти поступово набувають здатності діяти більш незалежно від думок і впливів оточення. Вони вчаться приймати рішення, спираючись на власні переконання, що є важливою умовою розвитку зрілої саморегуляції.

Кожна дитина розвивається у власному темпі та має індивідуальні особливості, які необхідно враховувати в освітньому процесі. Особливо це стосується дітей із затримкою психічного розвитку, для яких процес формування саморегуляції потребує спеціальної педагогічної підтримки. Учитель має застосовувати індивідуалізований підхід, адаптуючи навчальні завдання, темп роботи та методи пояснення відповідно до можливостей кожного учня. Важливо надавати дітям цілеспрямовану допомогу саме в тих аспектах саморегуляції, які викликають труднощі, поступово розвиваючи в них здатність до самоконтролю та самостійності.

Диференціація завдань за рівнем складності є ефективним інструментом у роботі з молодшими школярами, зокрема з дітьми із ЗПР. Вона дозволяє кожній дитині досягати успіху на власному рівні розвитку, зберігаючи мотивацію до навчання та позитивне емоційне ставлення до діяльності.

Емоційний стан дитини істотно впливає на її здатність до саморегуляції. Тому важливо, щоб педагог створював позитивний психологічний клімат у класі – атмосферу прийняття, взаємоповаги та безпеки. Особливо діти з особливими освітніми потребами потребують емоційної підтримки, що допомагає їм краще долати стресові ситуації, зосереджуватися на навчанні та поступово опановувати навички самоконтролю.

Таким чином, розвиток саморегуляції у молодших школярів, зокрема у дітей із ЗПР, вимагає комплексного підходу. Педагог має не лише організовувати навчальний процес, а й виступати фасилітатором розвитку, підтримувати ініціативність, формувати внутрішню мотивацію, стимулювати рефлексію та допомагати дитині усвідомлювати власні емоції й поведінку.

Важливу роль у цьому процесі відіграє взаємодія внутрішніх і зовнішніх факторів. До внутрішніх належать індивідуальні риси дитини: темперамент, рівень когнітивного розвитку, емоційний інтелект, мотиваційна сфера. Зовнішні чинники охоплюють умови сімейного виховання, атмосферу в шкільному середовищі, соціальну підтримку, медіа- та культурні впливи.

Зовнішнє середовище має вирішальне значення для формування саморегуляції, адже саме в ньому дитина набуває досвіду контролю власних емоцій і поведінки. Вплив цих факторів може бути як позитивним та сприяти розвитку впевненості, емоційної стійкості, самостійності, так і негативним, якщо дитина стикається з непослідовністю вимог, надмірною критикою або нестачею підтримки.

Поєднання зовнішніх умов, таких як підтримка з боку дорослих, педагогічні підходи, соціальне середовище та внутрішніх чинників, що охоплюють індивідуальні особливості дитини, її мотивацію, емоційні стани, рівень самосвідомості та пізнавальні інтереси, утворює цілісну систему саморегуляції. Саме у взаємодії цих компонентів формується здатність дитини усвідомлено керувати своєю поведінкою, діяти відповідно до соціальних і моральних норм, приймати зважені рішення та відповідати за власні вчинки.

Гармонійна взаємодія внутрішнього потенціалу дитини із зовнішнім педагогічним і соціальним впливом створює оптимальні умови для розвитку саморегуляції. Такий баланс сприяє формуванню емоційної стійкості, довільності, відповідальності та здатності до самостійного вирішення завдань. У результаті дитина поступово опановує механізми самоконтролю та самоорганізації, що забезпечує її успішну соціальну адаптацію, ефективне навчання та психологічне благополуччя в молодшому шкільному віці.

Отже, саморегуляція у молодшому шкільному віці є результатом складної взаємодії зовнішніх і внутрішніх чинників розвитку дитини. Вона виступає не лише умовою успішного навчання, а й основою становлення особистісної зрілості, відповідальності та соціальної компетентності. Цілеспрямована підтримка педагогів і батьків у поєднанні з розвитком

внутрішніх ресурсів дитини створює фундамент для формування гармонійної, самостійної та емоційно врівноваженої особистості.

1.3. Особливості саморегуляції дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку

Для дітей із затримкою психічного розвитку (ЗПР) розвиток саморегуляції має особливе значення, адже у них ці процеси дозрівають повільніше, ніж у нормотипових однолітків. Такі діти часто виявляють емоційну нестійкість, імпульсивність, слабкість вольових процесів, труднощі у плануванні та контролі діяльності. У дітей із затримкою психічного розвитку спостерігається своєрідність психомоторної та емоційно-вольової сфери, що безпосередньо впливає на формування навичок саморегуляції. Для цієї категорії дітей характерна підвищена кількість мимовільних дій, нестійкість психічних процесів, низький рівень довільності та труднощі у контролі власної поведінки.

Психомоторна недостатність у дітей із ЗПР часто пов'язана із порушенням функціонування аналізаторних систем, зокрема з дефіцитом спеціалізованих відчуттів і сприймань, які забезпечують координацію рухів. Це обмежує їхні орієнтувально-дослідницькі можливості, знижує швидкість засвоєння нової інформації та ефективність регуляції діяльності.

Важливим аспектом у вивченні саморегуляції є особливості розвитку уваги. У дітей із ЗПР спостерігається її нестійкість, знижена концентрація та слабкий перехід від одного виду діяльності до іншого. Увага, як психічний процес, забезпечує вибірковість і спрямованість пізнавальної активності, а її фізіологічною основою є формування зони оптимального збудження в певних ділянках кори головного мозку при одночасному гальмуванні інших. У дітей цієї категорії така динаміка збудження і гальмування є нерівномірною, що призводить до швидкого виснаження, розсіювання уваги та втрати працездатності під час навчальної діяльності.

Дослідження та спостереження свідчать, що серед дітей із затримкою психічного розвитку зустрічаються як учні з проявами гіперактивності та дефіцитом уваги, так і діти з уповільненою, гіпокінетичною поведінкою. Це вказує на неоднорідність групи дітей із ЗПР та необхідність індивідуального підходу до формування в них навичок саморегуляції.

Фахівці, які працюють із такими дітьми, повинні враховувати складні патогенетичні механізми, пов'язані з перинатальним ураженням центральної нервової системи, а також особливості міжпівкульної асиметрії мозку, сенсорної та моторної організації психічних процесів. Саме ці чинники визначають темп і специфіку розвитку довільної регуляції, впливають на становлення уваги, пам'яті, мислення та емоційно-вольової сфери.

Отже, для дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку характерні труднощі у формуванні саморегуляції через недостатню зрілість вищих психічних функцій, слабкість мотиваційно-вольової сфери та низьку стійкість уваги. Подолання цих труднощів потребує цілеспрямованої психолого-педагогічної підтримки, розвитку довільності, емоційного контролю та поступового формування внутрішніх засобів самокерування поведінкою.

Ефективна організація навчання дітей із затримкою психічного розвитку потребує глибокого розуміння закономірностей їхньої психофізичної діяльності, специфіки становлення пізнавальної сфери, емоційно-вольової регуляції та особистісного розвитку. Розрізняють загальні та специфічні закономірності психічного розвитку дітей із ЗПР.

Загальні закономірності розвитку є спільними як для дітей з нормотиповим розвитком, так і для дітей із ЗПР. Їх суть полягає у:

- поетапності становлення психічних функцій;
- нерівномірності розвитку окремих психічних процесів;
- наявності сенситивних періодів;
- взаємозумовленості біологічних і соціальних чинників;
- ієрархічності формування психічних функцій;

- системності розвитку особистості.

Специфічні закономірності розвитку в умовах ЗПР проявляються у:

- уповільненому темпі формування основних пізнавальних процесів (уваги, пам'яті, мислення, мовлення, уяви);
- зниженій здатності до довільної регуляції поведінки та діяльності;
- обмеженому обсязі й фрагментарності знань про навколишній світ;
- труднощах у встановленні смислових зв'язків і узагальнень;
- недостатньому розвитку внутрішнього плану дій;
- підвищеній емоційній вразливості, нестійкості самооцінки, низькій стресостійкості;
- труднощах соціально-психологічної адаптації в колективі;
- залежності компенсаторних можливостей від часу початку та якості корекційно-розвивальної роботи [46; 52].

Структура порушення при ЗПР включає комплекс специфічних відхилень у психічному розвитку, які охоплюють не лише пізнавальну, а й емоційно-вольову та особистісну сфери. Одним із головних завдань практичного психолога є виявлення індивідуальних особливостей розвитку таких дітей, визначення їхнього актуального рівня розвитку та зони найближчого розвитку для побудови ефективної корекційно-розвивальної програми. Розвиток дитини із ЗПР є процесом взаємодії негативних і позитивних детермінант. До негативних належать біологічні та соціальні чинники, що перешкоджають нормальному психічному розвитку, тоді як позитивними виступають спеціально організоване корекційне навчання і виховання, що враховує індивідуальні можливості та зону найближчого розвитку дитини [40; 46].

Отже, розвиток дитини із ЗПР можна розглядати як динамічну взаємодію протидіючих сил: з одного боку – обмежувальних (первинне порушення, знижена пізнавальна активність), а з іншого – компенсаторних (педагогічна підтримка, психологічний супровід, сприятливе соціальне

середовище). Співвідношення цих чинників визначає індивідуальний темп і варіант розвитку дитини.

Однією з ключових передумов ефективності пізнавальної діяльності молодших школярів є спрямованість і вибірковість психічних процесів, що забезпечується увагою. Саме увага виконує функцію внутрішнього регулятора свідомої активності, завдяки якому дитина здатна керувати своїми діями, мисленням і поведінкою. Отже, увага є центральним механізмом саморегуляції, який визначає здатність контролювати власну діяльність, підтримувати цілеспрямованість і доводити завдання до завершення.

У дітей із затримкою психічного розвитку спостерігається загальна недостатність довільної регуляції психічних процесів, що безпосередньо виявляється у сфері уваги. Для них характерне переважання мимовільної уваги над довільною: дитина швидше реагує на яскраві, нові, емоційно забарвлені подразники, ніж на завдання, які потребують тривалого зосередження. Це пояснюється несформованістю механізмів внутрішнього контролю та вольової регуляції, які ще не досягли необхідного рівня розвитку.

Довільна увага – це вищий рівень саморегуляції, адже вона потребує усвідомленого зусилля та вміння спрямовувати психічну діяльність відповідно до мети. У дітей із ЗПР ця форма уваги формується повільніше, ніж у ровесників із типовим розвитком. Діти швидко втомлюються, втрачають концентрацію, легко відволікаються на сторонні подразники, що призводить до нестійкості пізнавальної активності та труднощів у навчанні.

Серед основних порушень уваги у дітей із ЗПР дослідники відзначають:

- зниження стійкості й концентрації уваги через швидку втомлюваність та низький рівень працездатності;
- непослідовність і коливання уваги, що пов'язані з функціональною незрілістю нервової системи;
- звуження обсягу уваги та труднощі у її розподілі між кількома видами діяльності;

- уповільнене переключення з одного виду діяльності на інший, що призводить до порушення темпу роботи;
- домінування ситуативної мотивації над пізнавальною – дитина реагує на зовнішні подразники, а не на поставлену мету [15; 38].

Такі особливості уваги безпосередньо пов'язані з недостатньою сформованістю системи саморегуляції. Дитині важко планувати свої дії, передбачати результат, оцінювати правильність власних рішень. Порушення саморегуляції проявляється у тому, що школяр не здатний тривалий час підтримувати оптимальний рівень збудження, необхідний для виконання завдання. Це веде до зниження продуктивності, частих помилок і втрати мотивації. У процесі навчання молодші школярі із ЗПР часто демонструють поверхнєве сприймання матеріалу, бо їх увага зосереджується на незначущих деталях, а не на головному змісті завдання. Вони легко відволікаються навіть на слабкі звукові чи зорові стимули, що порушує безперервність навчальної діяльності [38].

Отже, розвиток саморегуляції у дітей із затримкою психічного розвитку тісно пов'язаний із формуванням довільної уваги. Психологічна допомога має бути спрямована на:

- тренування довільності уваги через ігрові, рухові та пізнавальні вправи;
- формування внутрішньої мотивації до зосередження на завданні;
- поступове збільшення тривалості зосередженості на одній діяльності;
- розвиток вольової сфери як основи довільного контролю поведінки.

Таким чином, увага виступає ядром саморегуляційної системи дитини із ЗПР, визначаючи рівень її навчальної готовності, можливість цілеспрямованої діяльності й ефективність адаптації до шкільних вимог.

Воля є одним із базових компонентів психічної діяльності людини, що забезпечує цілеспрямованість, самостійність і контроль поведінки. Вона

виявляється в усіх видах активності – від ігор до навчальної праці й виступає психологічною умовою подолання труднощів, досягнення мети, реалізації намірів. Без вольового зусилля неможливо досягнути навіть елементарного успіху в навчанні. Будь-яка вольова дія розпочинається з усвідомлення мети, дитина має розуміти, чому саме потрібно діяти, який результат вона прагне отримати, і з яких мотивів виходить. Мотив і мета це дві взаємопов'язані ланки вольового акту: мета визначає, заради чого відбувається дія, а мотив пояснює, чому вона виникла. У процесі підготовки до дії дитина приймає рішення, планує свої кроки, а потім переходить до виконання. Завершується вольова дія досягненням поставленої мети та її оцінкою. Ключовим засобом реалізації вольових дій є самоконтроль, що охоплює всі етапи діяльності: орієнтування, планування, виконання та оцінку результатів. У навчальній діяльності самоконтроль набуває особливого значення, адже дозволяє учню перевіряти правильність власних дій, коригувати їх і передбачати результат [18; 25; 28; 32].

У молодших школярів із затримкою психічного розвитку вольова сфера формується уповільнено. Вони відчувають труднощі у постановці мети, прийнятті рішень і послідовному виконанні завдань. Недостатня стійкість уваги, швидка виснажуваність і знижений рівень самоконтролю зумовлюють нестійкість мотиваційно-вольової регуляції. Такі діти часто діють імпульсивно або, навпаки, занадто повільно, демонструючи коливання між розгальмованістю та інертністю [30].

Порушення вольової саморегуляції мають нейрофізіологічне підґрунтя: у дітей із ЗПР спостерігається дисбаланс між процесами збудження і гальмування, що призводить до труднощів у довільному контролі поведінки. Це проявляється у зниженій здатності до цілеспрямованої активності, низькому рівні доведення дій до кінця, частих відволіканнях.

Водночас значну роль у формуванні вольових дій відіграє мовлення, яке виступає засобом внутрішнього контролю. Несформованість мовленнєвої регуляції, характерна для дітей із ЗПР, ускладнює процеси планування, аналізу

та самоконтролю. Вони не завжди можуть словесно окреслити мету, проговорити послідовність дій чи оцінити результат, через що вольова дія залишається зовнішньо керованою, а не внутрішньо усвідомленою.

Дослідження науковців демонструють, що молодші школярі із ЗПР часто не вміють орієнтуватися у завданні, не планують його виконання, не перевіряють проміжні результати. Їхній самоконтроль має фрагментарний характер: вони або не помічають власних помилок, або не знають, як їх виправити. При цьому мовленнєвий супровід дій часто недостатній, дитина не ставить запитань, не уточнює умови, не проговорює кроки діяльності [46].

Труднощі поопераційного самоконтролю у дітей із ЗПР пов'язані з недостатньою сформованістю внутрішнього плану дії. Вони пам'ятають загальну інструкцію, але не можуть утримати послідовність конкретних кроків. У багатьох випадках спостерігається розрив між розумінням і виконанням, коли дитина знає, як треба, але не може це реалізувати через слабкість регуляторних механізмів. Недостатня вольова регуляція виявляється також у невмінні планувати діяльність і прогнозувати результат. Коли завдання ускладнюється, школярі швидко втрачають орієнтацію, допускають численні імпульсивні дії, не співвідносять результат із метою. Це пов'язано як із загальною інтелектуальною незрілістю, так і з низьким рівнем емоційно-вольової організації.

Таким чином, порушення вольової саморегуляції у дітей із ЗПР обумовлені взаємодією кількох факторів: несформованістю мовленнєвої функції, слабкістю інтелектуальних операцій, органічними порушеннями нервової системи та низькою здатністю до довільної активності. Це проявляється у труднощах планування, контролю, оцінювання власних дій, що негативно впливає на навчальну діяльність загалом.

Корекційна робота з розвитку вольових процесів має бути спрямована на формування двох ключових складових саморегуляції — планувальної та контрольної. Розвиток планувальної функції передбачає навчання дітей аналізувати умову завдання, виокремлювати головні ознаки, визначати

способи дії. Формування дії контролю полягає у навчанні зіставляти проміжні та кінцеві результати з еталонними зразками, оцінювати правильність виконання.

Важливо враховувати індивідуальні особливості емоційно-вольової сфери: для одних дітей із ЗПР характерна надмірна імпульсивність, для інших – підвищена тривожність і загальмованість. Тому корекційні вправи мають бути диференційованими, з різними видами педагогічної допомоги, спрямованими на поступове опанування кожного етапу вольового контролю.

Раннє виявлення труднощів, своєчасна та системна корекційно-розвивальна робота здатні істотно зменшити прояви відставання, стимулювати розвиток довільності, саморегуляції, пізнавальної активності та забезпечити більш повноцінну адаптацію дитини в освітньому середовищі [48; 49; 52].

Одним із провідних принципів психологічного вивчення дітей із затримкою психічного розвитку є принцип комплексного підходу, який передбачає цілісне, системне дослідження індивідуально-психологічного становлення дитини. Реалізація цього принципу ґрунтується на всебічному аналізі трьох основних сфер психічного розвитку: особистісної, інтелектуальної та діяльнісної. Психологічне обстеження дитини із ЗПР має здійснюватися у взаємозв'язку з оцінюванням стану сенсорної, моторної та нервової систем, що дає змогу виявити функціональні особливості, які впливають на пізнавальну активність і поведінкову регуляцію. Таке дослідження виступає важливою складовою загальної діагностичної системи, у якій психологічна діагностика посідає центральне місце. Психологічну діагностику дітей із затримкою психічного розвитку доцільно розглядати як первинний і визначальний етап надання психолого-педагогічної допомоги. Вона є невід'ємною частиною комплексу клініко-психолого-педагогічного впливу, ефективність якого значною мірою залежить від правильного розуміння взаємозв'язку між клінічними, педагогічними та соціальними чинниками розвитку дитини [53; 54; 61].

Завдання корекційно-розвивальної роботи можуть бути адекватно сформульовані лише тоді, коли вони спираються на повноцінну психологічну діагностику, що враховує зону актуального та найближчого розвитку дитини, а також перспективи її особистісного становлення. Комплексний підхід до психологічного вивчення дітей із ЗПР дає змогу не лише встановити рівень сформованості їхніх психічних функцій, а й визначити потенційні можливості розвитку, що стає базою для побудови індивідуальної програми корекційно-розвивальної підтримки.

Висновки до розділу 1

Проведений теоретичний аналіз проблеми саморегуляції особистості дав змогу з'ясувати сутність цього багатогранного феномену, визначити його структурні компоненти та окреслити психолого-педагогічні особливості розвитку саморегуляційних процесів у дітей молодшого шкільного віку, зокрема у дітей із затримкою психічного розвитку (ЗПР).

Саморегуляція в сучасній психології розглядається як цілісний внутрішній механізм управління власними психічними станами, емоціями, мотивацією, поведінкою та діяльністю. Вона забезпечує узгодження між внутрішніми потребами та зовнішніми вимогами середовища, сприяє адаптації, ефективності діяльності й особистісному розвитку. Семантично поняття поєднує ідеї «регуляції» як процесу упорядкування та «само» як джерела внутрішнього контролю, що підкреслює автономність і свідомий характер цього процесу.

У наукових підходах саморегуляція трактується як системне, багаторівневе утворення, що включає когнітивний, емоційний, мотиваційний і поведінковий компоненти. Когнітивний аспект охоплює процеси самоспостереження, аналізу, планування, рефлексії; емоційний – здатність контролювати й виражати почуття відповідно до норм і ситуацій; мотиваційний – орієнтацію на цілі, наполегливість і здатність підтримувати

мотиваційний тонус; поведінковий — організацію власної активності, долаття перешкод, вольову самокорекцію. Взаємодія цих складових забезпечує гармонійність функціонування особистості й ефективність її діяльності.

Становлення саморегуляції у дітей молодшого шкільного віку має вирішальне значення для їхнього психічного та особистісного розвитку. У цьому віці відбуваються інтенсивні зміни у когнітивній, емоційно-вольовій і мотиваційній сферах, формується довільність поведінки, самоконтроль, здатність планувати, оцінювати результати й регулювати емоційні реакції. Молодший шкільний вік є сензитивним періодом для розвитку довільності та внутрішнього плану дій, що створює підґрунтя для формування навичок саморегуляції.

Психолого-педагогічні дослідження свідчать, що формування саморегуляційних умінь у дітей цього віку потребує спеціально організованих умов. Ефективне середовище навчання має бути побудоване на принципах підтримки, партнерства та розвитку самостійності. Важливою умовою є залучення дитини до планування, вибору та оцінювання власної діяльності. Значну роль відіграють також емоційна підтримка сім'ї, позитивний приклад дорослих і можливість для дитини робити вибір, що формує досвід відповідальності та внутрішньої мотивації.

Особливе місце у дослідженні проблеми саморегуляції належить дітям із затримкою психічного розвитку. Для них характерні труднощі у формуванні довільної уваги, емоційної стійкості, мотиваційно-вольової сфери, планування й самоконтролю. Виявляється слабкість довільних психічних процесів, переважання мимовільної поведінки, підвищена емоційна збудливість або загальмованість, що зумовлює низьку стійкість до стресу та труднощі адаптації до навчальних вимог. Недостатня сформованість внутрішнього плану дії призводить до фрагментарності мислення, імпульсивності або інертності поведінки.

Саморегуляція дітей із ЗПР розвивається на основі взаємодії зовнішніх і внутрішніх чинників. До внутрішніх належать індивідуальні

психофізіологічні особливості, рівень пізнавальної активності, емоційна зрілість, мотивація; до зовнішніх – педагогічна підтримка, сімейне виховання, соціальне середовище. Саме цілеспрямована психолого-педагогічна допомога сприяє формуванню довільності, уваги, планувальних і контрольних дій, вольових процесів. Особливу роль відіграють вправи на розвиток уваги, мовленнєвий супровід діяльності, поетапне формування вольового акту, що допомагає дитині поступово переходити від зовнішнього регулювання до внутрішнього самоконтролю.

Таким чином, узагальнюючи результати теоретичного аналізу, можна стверджувати, що саморегуляція – це системний психічний процес, який інтегрує когнітивні, емоційні, мотиваційні й поведінкові механізми, забезпечуючи цілісність і стабільність особистості в діяльності. Для дітей молодшого шкільного віку розвиток саморегуляції є ключовим чинником становлення довільності, самостійності, відповідальності та внутрішньої мотивації. У дітей із затримкою психічного розвитку ці процеси формуються уповільнено, потребують спеціально організованої підтримки, індивідуального підходу та створення умов, що сприятимуть активізації компенсаторних механізмів і розкриттю потенційних можливостей.

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ САМОРЕГУЛЯЦІЇ УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

2.1. Організація та методики дослідження

На основі проведеного теоретичного аналізу проблеми саморегуляції особистості було розроблено та адаптовано психодіагностичний комплекс методик, спрямований на вивчення особливостей саморегуляції поведінки у дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку.

Вибірку склали учні 4-х класів гімназії імені Д. І. Чижевського Олександрійської міської ради Кіровоградської області (20 респондентів, з яких 10 – діти з нормотиповим розвитком, 10 – із ЗПР. Усі досліджувані є учнями 4 класу. На момент проведення психологічної діагностики учням із ЗПР рекомендована адаптована основна загальноосвітня програма для дітей з ООП. Дослідження здійснювалося у кілька послідовних етапів, кожен із яких мав власну мету, завдання та зміст дослідницької діяльності.

Перший етап був спрямований на визначення рівня сформованості процесів саморегуляції у дітей молодшого шкільного віку з різними типами розвитку – із затримкою психічного розвитку (ЗПР) та з нормотиповим розвитком. На цьому етапі проводився добір і адаптація психодіагностичного інструментарію з урахуванням вікових, когнітивних і психофізіологічних особливостей обох груп дітей. Здійснювалася первинна діагностика рівня розвитку основних компонентів саморегуляції – емоційно-вольового, когнітивного та поведінкового.

Другий етап полягав у розробці, теоретичному обґрунтуванні та апробації моделі формування саморегуляції в учнів молодшого шкільного віку із ЗПР. Особливу увагу приділено створенню психолого-педагогічних умов, які сприяють розвитку довільності, самоконтролю, емоційної стійкості, а також формуванню позитивної навчальної мотивації й усвідомленого ставлення до власної діяльності.

Третій етап був присвячений оцінюванню ефективності запропонованої моделі формування саморегуляції. Було проведено повторне діагностичне обстеження, здійснено порівняльний аналіз показників дітей експериментальної та контрольної груп, а також проведено кількісний і якісний аналіз результатів із застосуванням методів математико-статистичної обробки даних.

Метою констатувального етапу було визначення особливостей сформованості саморегуляції у дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку порівняно з їхніми ровесниками з нормотиповим розвитком.

Для реалізації поставленої мети визначено такі завдання дослідження:

Визначити та обґрунтувати комплекс психодіагностичних методик, придатних для вивчення саморегуляції у дітей молодшого шкільного віку із ЗПР, з урахуванням їхніх когнітивних та мовленнєвих особливостей.

Провести емпіричне дослідження рівня сформованості саморегуляції у дітей молодшого шкільного віку із ЗПР і дітей з нормотиповим розвитком.

Проаналізувати отримані результати з використанням кількісного, якісного та математико-статистичного аналізу для виявлення специфічних особливостей саморегуляції у дітей із ЗПР.

Вибір методичного інструментарію зумовлювався метою дослідження, а також віковими та психофізіологічними особливостями дітей із ЗПР. Комплекс діагностичних засобів охоплював як суворо формалізовані, так і малоформалізовані методики, що дозволяло поєднати об'єктивне вимірювання рівня розвитку окремих компонентів саморегуляції з якісним аналізом поведінкових і емоційних проявів дитини.

Суворо формалізовані методики відзначаються стандартизованими умовами проведення, точним дотриманням інструкції, уніфікованою системою оцінювання результатів, що забезпечує валідність і надійність отриманих даних. Вони дозволяють визначити рівень сформованості довільності, вольових зусиль, здатності до планування та контролю дій.

Малоформалізовані методики використовувалися з метою глибшого розуміння індивідуальних особливостей дітей, виявлення емоційно-мотиваційних чинників, труднощів у здійсненні самоконтролю, рівня тривожності та особливостей ставлення до діяльності. Такі методики сприяли створенню довірливої атмосфери, підвищенню мотивації дитини до участі в дослідженні та забезпеченню психологічного комфорту.

У процесі психодіагностичного обстеження враховувалися специфічні особливості дітей із ЗПР, серед яких – уповільненість психічних процесів, низька стійкість уваги, труднощі у вербалізації власних станів, підвищена емоційна вразливість і потреба у підтримці дорослого. З огляду на це, проведено адаптацію методичних засобів, що полягала у:

- спрощенні вербальних інструкцій (використання коротких, доступних слів і речень);
- скороченні обсягу завдань без зміни їхнього змісту;
- повторному озвучуванні інструкцій у разі потреби;

- залученні невербальних засобів комунікації (жестів, зразків дій, наочності);
- стимулюванні позитивного ставлення до виконання завдань через похвалу, ігрові прийоми та ситуації успіху.

Такі адаптаційні заходи дали змогу мінімізувати вплив когнітивних і мовленнєвих труднощів на результати, а також забезпечити об'єктивність і достовірність зібраних даних.

Дослідження проводилося індивідуально, у спокійній і доброзичливій атмосфері, що сприяло емоційній стабільності дитини та розкриттю її потенціалу. Усі обстеження здійснювалися з дотриманням етичних норм і вимог психологічної діагностики дітей з особливими освітніми потребами, зокрема принципів добровільності участі, конфіденційності результатів і психологічної безпеки респондента. Діагностичні методики представлено у табл.2.1.

Таблиця 2.1.

Використані методики дослідження результатів дослідження особливостей саморегуляції дітей молодшого шкільного

№	Методика	Автор(и) / джерело	Мета застосування
1	Опитувальник «Стиль саморегуляції поведінки»	Адаптація: Коноз Е.М. у 2000 році; Кондратюк Н.Г. у 2020 році.	Дослідження загального рівня саморегуляції, а також таких компонентів, як: планування, моделювання, програмування, оцінювання результатів, гнучкості, самостійності.
2	Методика «Метод спостереження для оцінки вольових якостей»	Посібник І Петренко [59].	Визначення рівня розвитку вольових якостей молодших школярів – таких як самостійність, наполегливість і дисциплінованість, які проявляються під час навчальної чи ігрової діяльності
3	Педагогічне спостереження «Діагностика сформованості вміння планувати та	О. Чикурова [92]	Визначення рівня сформованості вміння самоорганізації навчальної діяльності

	організовувати навчальну діяльність»		
--	--------------------------------------	--	--

1. **Опитувальник «Стиль саморегуляції поведінки»** Адаптація: Коноз Е.М. у 2000 році; Кондратюк Н.Г. у 2020 році. Опитувальник схвалений до використання Центральним інститутом післядипломної педагогічної освіти ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України (2019 р.). Методика спрямована на дослідження загального рівня саморегуляції, а також таких компонентів, як: планування, моделювання, програмування, оцінювання результатів, гнучкості, самостійності. Текст методики подано в Додатку А.

Інструмент складається з бланка з сімома шкалами – загальний рівень саморегуляції (З), планування (Пл), моделювання (М), програмування (Пр), оцінювання результатів (Ор), гнучкість (Г) та самостійність (С) і аркуша з інструкцією та зразком виконання.

У зразку подано два персонажі з протилежними характеристиками поведінки – один активний, цілеспрямований, організований, інший пасивний і невпевнений. Дитині пропонується обрати того, хто більше схожий на неї, а також позначити ступінь цієї схожості.

Зміст шкал

Планування (Пл) – характеризує вміння ставити мету, утримувати її та організовувати дії для її досягнення. Високі показники свідчать про наявність цілеспрямованості, уміння бачити перспективу, реалістичність намірів. Низькі показники відображають ситуативність, імпульсивність, схильність до швидкої зміни цілей.

Моделювання (М) – відображає здатність дитини враховувати значущі умови ситуації, розуміти як зовнішні, так і внутрішні чинники успіху. За високих результатів дитина реалістично оцінює ситуацію, може прогнозувати події. Низькі результати свідчать про фрагментарне, неточне сприйняття умов діяльності, труднощі в адекватній оцінці ситуації.

Програмування (Пр) – показує сформованість уміння продумувати послідовність власних дій. Високі показники характеризують здатність до

логічного планування, самостійного визначення послідовності кроків. Низькі про імпульсивність, відсутність усвідомленого алгоритму дій.

Оцінювання результатів (Op) – визначає рівень сформованості самооцінки, критичності й здатності порівнювати результат із поставленою метою. Високі показники вказують на адекватну самооцінку, самоконтроль і здатність до самокорекції. Низькі – на некритичність, відсутність здатності аналізувати власні помилки.

Гнучкість (Г) – відображає рівень адаптивності регуляторних процесів. Високі результати свідчать про здатність швидко перебудовувати поведінку відповідно до нових умов, низькі – про ригідність, труднощі адаптації, схильність до впертості.

Самостійність (С) – показує рівень автономності в організації діяльності. Високі показники характеризують дитину як ініціативну, незалежну в прийнятті рішень. Низькі – як таку, що потребує постійної підтримки дорослого, схильну орієнтуватися на зовнішні оцінки.

Відповідальність (З) – інтегральний показник розвитку саморегуляції. Високі показники відображають сформованість довільності, надійність у виконанні обов'язків, прагнення доводити розпочате до кінця. Низькі – труднощі у плануванні, недостатню внутрішню мотивацію та схильність відкладати завдання.

Особливості використання методики у дітей із ЗПР

Під час роботи з дітьми із затримкою психічного розвитку методику було адаптовано відповідно до їхніх пізнавальних і мовленнєвих особливостей. Зокрема:

- інструкції спрощено лексично й синтаксично;
- використано короткі, зрозумілі речення;
- дозволено повторення або пояснення інструкцій експериментатором;
- застосовано візуальні опори (кольорові позначки, символи);
- створено позитивний емоційний фон та ситуацію успіху.

Адаптований варіант дозволив ефективно досліджувати особливості саморегуляції дітей молодшого шкільного віку із ЗПР, забезпечуючи достовірність і коректність результатів.

2. **Методика «Метод спостереження для оцінки вольових якостей»**, яка представлена у посібнику І Петренко [59].

Мета: Визначити рівень розвитку вольових якостей молодших школярів – таких як самостійність, наполегливість і дисциплінованість, які проявляються під час навчальної чи ігрової діяльності.

Процедура проведення: Спостереження здійснюється під час уроків і позаурочних занять дітей молодшого шкільного віку, як із нормотиповим розвитком, так і з порушеннями мовлення. У процесі спостереження фіксуються прояви основних вольових якостей, що характеризують поведінку учня. Важливо не лише відзначати наявність тієї чи іншої ознаки, а й оцінювати ступінь її вираженості у балах.

Оцінювання: Рівень сформованості вольових якостей визначається за п'ятибальною шкалою:

- 5 балів – якість виражена дуже яскраво;
- 4 бали – якість добре сформована;
- 3 бали – якість проявляється непостійно або в окремих ситуаціях;
- 2 бали – якість слабо розвинена;
- 1 бал – якість не спостерігається у поведінці дитини.

Схема для проведення спостереження подана в додатку Б

3. Визначення рівня сформованості вміння самоорганізації навчальної діяльності в учнів початкової школи за методикою **допомогою педагогічного спостереження «Діагностика сформованості вміння планувати та організовувати навчальну діяльність»** О. Чикурової [92] (додаток В).

Вміння планувати процес та результат своєї діяльності ми оцінювали за шкалами оцінювання рівнів сформованості: елементарний рівень; достатній рівень; високий рівень.

Отримані матеріали підлягають як кількісному, так і якісному аналізу, що дозволяє зробити висновки про особливості емоційного розвитку та поведінки дитини.

Етичні стандарти проведення дослідження включають отримання інформованої згоди від батьків/законних представників, забезпечення добровільної участі дитини, дотримання конфіденційності результатів та створення умов, що унеможливають будь-яку шкоду для психічного чи фізичного здоров'я учасників. Обстеження дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами доцільно проводити в індивідуальній формі, що дає змогу врахувати індивідуальний темп, особливості поведінки та емоційного реагування дитини. У процесі діагностики передбачено використання кількох видів допомоги:

- Орієнтаційна допомога полягає у створенні для дитини зрозумілої ситуації виконання завдання. Це може бути повторне озвучення інструкції, уточнювальні чи навідні запитання, які спрямовують увагу дитини та допомагають усвідомити мету діяльності.
- Змістовна допомога ґрунтується на поясненні способів виконання завдання словами або через наочність. Дорослий може продемонструвати приклад виконання, супроводжуючи показ короткими поясненнями, що сприяє кращому засвоєнню інструкції.
- Предметно-дієва допомога передбачає спільні дії дорослого і дитини у процесі виконання завдання. Такий вид допомоги є свідченням недостатньої сформованості вікових показників емоційного розвитку та може вказувати на наявність певних емоційних труднощів або відхилень.

Таким чином, у ході індивідуального обстеження важливо гнучко застосовувати різні види підтримки, поступово знижуючи їхню інтенсивність, щоб оцінити реальний рівень розвитку та потенційні можливості дитини.

2.2 Аналіз результатів дослідження особливостей саморегуляції дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку

Після проведення психологічної діагностики саморегуляції поведінки у дітей молодшого шкільного віку було здійснено аналіз отриманих результатів відповідно до застосованих методик.

Зокрема, під час виконання методики «Стиль саморегуляції поведінки дітей» учням пропонувалося оцінити власну поведінку в різних життєвих ситуаціях та вибрати зображення чоловічка, який, на їхню думку, найбільше схожий на них самих. Варто зазначити, що не всі діти із ЗПР дотримувалися інструкції завдання, замість того, щоб обвести чоловічка в кружечок, деякі школярі ставили галочки або підкреслювали словесні описи, що свідчить про певні труднощі у розумінні чи відтворенні умов інструкції.

У результаті аналізу отриманих даних було визначено рівні сформованості регуляційних компонентів учнів (табл. 2.2).

Таблиця 2.2

**Розподіл рівнів сформованості регуляційних компонентів
серед дітей молодшого шкільного віку за методикою «Стиль
саморегуляції поведінки дітей»**

Шкала	Високий		Середній		Низький	
	НР	ЗПР	НР	ЗПР	НР	ЗПР
Планування	70	0	30	40	0	60
Моделювання	70	0	30	40	0	60
Програмування	80	0	20	40	0	60
Оцінка результатів	90	0	10	50	0	50
Гнучкість	80	0	20	60	0	40
Самостійність	90	0	10	40	0	60
Відповідальність	80	0	20	40	0	60

Як видно з представлених результатів, у дітей із нормотиповим розвитком усі компоненти саморегуляції переважно сформовані на високому рівні, лише незначна частина учнів демонструє середні показники.

Натомість у більшості дітей молодшого шкільного віку із ЗПР такі процеси саморегуляції, як планування (60%), моделювання (60%), програмування (60%), оцінка результатів (50%), гнучкість (40%), самостійність (60%) та відповідальність (60%), виявилися сформованими на низькому рівні.

Такі учні часто запізнюються на уроки після перерви, мають труднощі з підготовкою домашніх завдань, легко відволікаються, іноді губляться навіть за умови попередньої підготовки. Їм складно відповідати на додаткові запитання, дотримуватися власних обіцянок або виконувати завдання без зовнішнього контролю. Поведінка таких дітей зазвичай імпульсивна, непослідовна; вони не завжди здатні самостійно визначити логіку своїх дій, адекватно реагувати на зміну ситуацій. Учні часто зазначають, що «не знають, чого хочуть» і відчують труднощі в організації власного часу. Щоб підготуватися до уроків або зібрати портфель, їм потрібні постійні нагадування з боку дорослих.

У меншій частини дітей із ЗПР ці ж регуляційні процеси – планування (40%), моделювання (40%), програмування (40%), оцінка результатів (50%), гнучкість (60%), самостійність (40%), відповідальність (40%) перебувають на середньому рівні розвитку. Такі учні зазвичай встигають підготуватися до занять, усвідомлюють причини похвали або критики. Якщо вони добре підготувалися, то впевнено відповідають на додаткові запитання вчителя. Такі діти прагнуть дотримуватися обіцянок, здебільшого знають, як організувати власний вільний час, і здатні самостійно підготуватися до уроків, хоча іноді ще потребують нагадування.

На основі отриманих результатів за цією методикою було визначено достовірні відмінності між середніми показниками двох вибірок за допомогою t-критерію Стьюдента (табл. 2.3).

Таблиця 2.3

**Статистичний аналіз сформованості регуляційних компонентів
дітей молодшого шкільного віку**

№	Шкала	Середні арифметичні за вибірками		Коефіцієнт t- критерій Стьюдента	Достовірність результатів (p)
		учні із ЗПР	учні із нормотиповим розвитком		
1	Планування	2,8	5,7	4,6	0,000
2	Моделювання	2,8	5,7	4,4	0,000
3	Програмування	3,1	5,8	4,6	0,000
4	Оцінка результатів	3,1	5,9	4,3	0,000
5	Гнучкість	3,5	5,8	3,6	0,001
6	Самостійність	2,8	5,9	5,0	0,000
7	Відповідальність	2,9	5,8	4,8	0,000

Результати статистичного аналізу, подані в таблиці 2.3, свідчать про те, що всі компоненти саморегуляції у дітей молодшого шкільного віку з затримкою психічного розвитку сформовані на недостатньому рівні. Найменш розвиненими виявилися такі показники, як «самостійність» (2,8), «планування» (2,8) та «моделювання» (2,8).

Низькі значення цих параметрів вказують на труднощі дітей у самостійному визначенні мети діяльності, усвідомленні та оцінюванні умов її досягнення, плануванні послідовності власних дій і контролі за результатом. Такі особливості є типовими для дітей із ЗПР, оскільки вони часто діють імпульсивно, швидко втрачають інтерес, не завжди розуміють причинно-наслідкові зв'язки між зусиллям і результатом.

Разом із тим, порівняно з іншими показниками, у дітей цієї групи найкраще розвинено компонент «гнучкість» (3,5). Це свідчить про певну здатність адаптуватися до змінних умов, пристосовувати свою поведінку до ситуацій, що змінюються, навіть якщо така адаптація має ситуативний і не завжди усвідомлений характер.

Для порівняння, в учнів із типовим розвитком усі регуляційні компоненти виявилися сформованими на високому рівні, причому найвищі показники зафіксовано за шкалами «самостійність» (5,9) та «оцінка

результатів» (5,9). Це свідчить про сформованість у них навичок самоконтролю, довільності та відповідальності у навчальній діяльності.

Методика «Метод спостереження для оцінки вольових якостей» застосовувалася з метою визначення рівня сформованості основних вольових якостей учнів молодшого шкільного віку. Спостереження проводилося під час урочної та позаурочної діяльності дітей із затримкою психічного розвитку та їхніх однолітків із нормотиповим розвитком.

На рисунку 2.1 представлено усереднені показники прояву кожної вольової якості, отримані шляхом розрахунку середньоарифметичних значень.

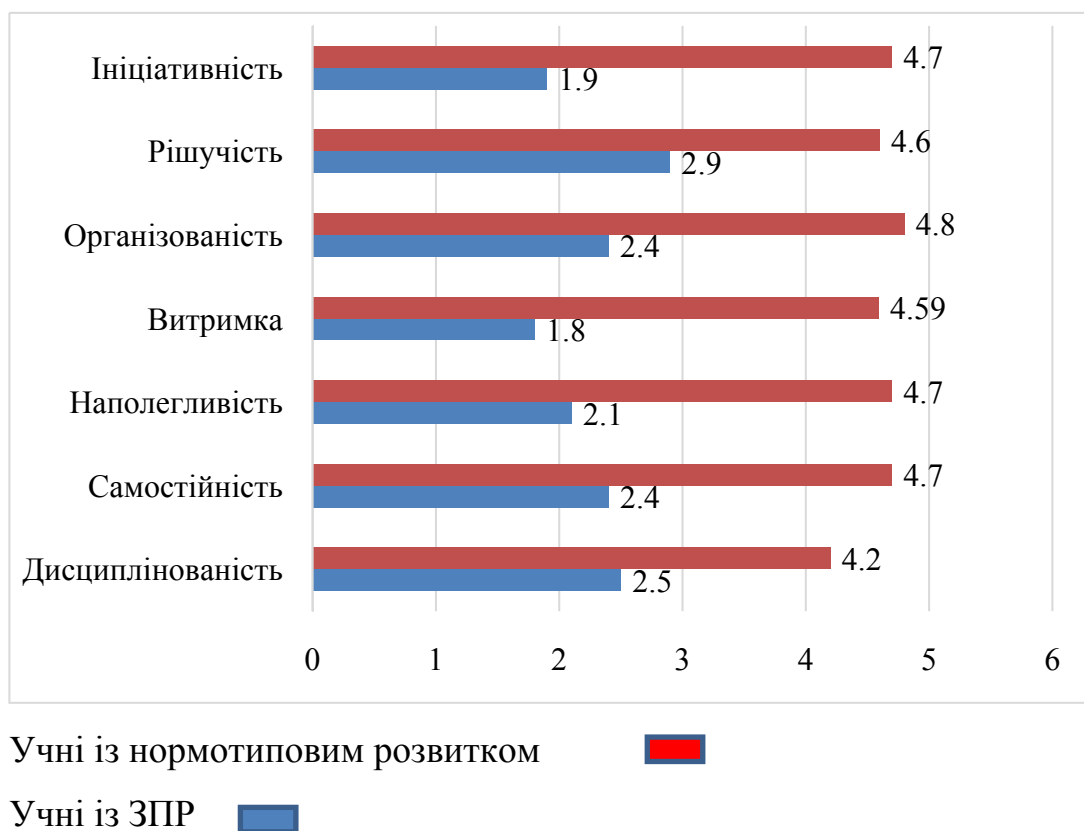


Рис. 2.1. Діаграма середніх значень вольових якостей учнів молодшого шкільного віку

Результати спостереження засвідчили, що у здобувачів початкової освіти із ЗПР середні показники таких вольових якостей, як дисциплінованість, самостійність, наполегливість, витримка, організованість,

рішучість та ініціативність, коливаються в межах від 1,8 до 2,9 бала, що свідчить про недостатній рівень їх сформованості.

Такі учні часто потребують зовнішнього контролю та підтримки з боку вчителя, мають труднощі з дотриманням правил і вимог дисципліни. Для багатьох з них характерна нестійкість уваги, імпульсивність, схильність швидко втрачати інтерес до діяльності, особливо якщо вона вимагає тривалих зусиль. Учні рідко виявляють наполегливість у подоланні труднощів, нерідко уникають ситуацій, що потребують стриманості чи емоційного самоконтролю. У конфліктних обставинах не завжди можуть утриматися від емоційних реакцій або відстояти власну позицію конструктивним способом.

Натомість у дітей із типовим розвитком середні показники за цими самими параметрами перебувають у межах 4,2 - 4,8 бала, що відображає високий рівень сформованості вольової сфери. Такі учні вміють дотримуватися встановлених правил, проявляють дисциплінованість і відповідальність, здатні до довільного зосередження та емоційної витримки, демонструють ініціативність і рішучість у навчальній діяльності.

Застосування t-критерію Стьюдента дало змогу виявити статистично значущі відмінності між середніми показниками двох вибірок (табл. 2.4).

Таблиця 2.4

**Статистичний аналіз сформованості вольових якостей дітей
молодшого шкільного віку**

№	Шкала	Середні арифметичні за вибірками		t	D	Достовірність результатів (p)
		учні із ЗПР	учні із нормотиповим розвитком			
1	Дисциплінованість	2,5	4,2	6,6	4,0	0,000
2	Самостійність	2,4	4,7	9,8	2,4	0,000
3	Наполегливість	2,1	4,7	15,4	1,1	0,000
4	Витримка	1,8	4,5	20,2	7,2	0,000
5	Організованість	2,4	4,8	12,6	1,3	0,000
6	Рішучість	2,9	4,6	6,4	2,7	0,000
7	Ініціативність	1,9	4,7	19,5	2	0,000

Найбільш виражені розбіжності спостерігаються за такими показниками: наполегливість ($t = 15,4$, $p = 0,000$); витримка ($t = 20,2$, $p = 0,000$); організованість ($t = 12,6$, $p = 0,000$); ініціативність ($t = 19,5$, $p = 0,000$).

Отримані дані свідчать, що саме ці якості є найбільш уразливими у дітей із ЗПР, що пов'язано з особливостями їх емоційно-вольової сфери, недостатньою сформованістю внутрішніх засобів регуляції поведінки та низьким рівнем довільності.

Аналіз результатів педагогічного спостереження, проведеного за методикою О. Чикурової, показав суттєві відмінності у рівнях сформованості вміння самоорганізації навчальної діяльності між учнями з типовим розвитком та дітьми із затримкою психічного розвитку.

У більшості школярів із ЗПР зафіксовано елементарний рівень сформованості вміння планувати власну навчальну діяльність. Такі діти зазвичай не вміють самостійно визначати послідовність дій, потребують постійного нагадування чи допомоги з боку вчителя. Їхнє планування має ситуативний характер, а контроль за результатом часто відсутній або неусвідомлений.

Достатній рівень продемонструвала незначна частина учнів із ЗПР. Ці діти здатні спланувати окремі етапи діяльності за зразком або з допомогою дорослого, іноді проявляють ініціативу у виборі способів виконання завдання, однак швидко втрачають увагу або інтерес, що ускладнює завершення роботи.

Жоден учень із ЗПР не досяг високого рівня сформованості вміння планувати та організовувати діяльність, що свідчить про потребу системної корекційно-розвивальної підтримки у формуванні навичок самоорганізації, довільності, цілеспрямованості та послідовності дій.

Натомість, серед учнів із нормотиповим розвитком переважає достатній і високий рівень сформованості вміння самоорганізації. Вони здатні самостійно ставити мету, планувати послідовність виконання завдань, контролювати власні дії та оцінювати результати. Такі школярі демонструють

довільність поведінки, наполегливість і вміння доводити розпочату справу до кінця. Результати представлено у табл. 2.5.

Таблиця 2.5

Рівні сформованості вміння планувати та організовувати навчальну діяльність в учнів молодшого шкільного віку (за методикою О. Чикурової)

	Високий рівень, %	Достатній рівень, %	Елементарний рівень, %	Характеристика рівня прояву
Учні з нормотиповим розвитком	46	48	6	Самостійно планують, ставлять мету, контролюють і оцінюють результат діяльності
Учні із затримкою психічного розвитку	—	24	76	Діють під керівництвом дорослого, планують ситуативно, контроль неусвідомлений або відсутній

Отримані результати підтверджують, що в дітей із ЗПР переважає ситуативна форма організації діяльності, обмежена довільна регуляція, низький рівень усвідомленості навчальних завдань і труднощі у плануванні навіть коротких відрізків діяльності. Це вказує на необхідність розроблення спеціальних педагогічних умов, які б сприяли розвитку елементів самоорганізації та формуванню навичок планування навчальної діяльності.

Комплексний аналіз результатів, отриманих за трьома методиками показав, що у молодших школярів із затримкою психічного розвитку загальний рівень сформованості регуляційних і вольових компонентів є значно нижчим, ніж у їхніх однолітків із нормотиповим розвитком. У дітей із ЗПР спостерігається недостатній розвиток самостійності, планування,

моделювання, дисциплінованості, наполегливості, витримки та організованості. Вони часто потребують зовнішнього контролю з боку дорослого, не завжди виявляють вольові зусилля для продовження складної або небажаної діяльності, їм важко утримувати увагу на меті та контролювати власні емоційні реакції. Результати педагогічного спостереження засвідчили, що переважна більшість дітей із ЗПР перебувають на елементарному рівні сформованості вміння самоорганізації навчальної діяльності, діючи переважно за зразком або під безпосереднім керівництвом учителя. Водночас у дітей із типовим розвитком усі досліджувані компоненти (регуляційні, вольові, організаційні) сформовані на достатньому та високому рівнях. Такі учні характеризуються розвиненою самостійністю, здатністю планувати та контролювати власну діяльність, виявляють відповідальність, дисциплінованість і наполегливість у досягненні навчальної мети.

Отже, узагальнені результати свідчать про необхідність цілеспрямованої психолого-педагогічної роботи, спрямованої на розвиток довільності, вольових якостей, саморегуляції та навичок самоорганізації у молодших школярів із затримкою психічного розвитку, що є важливою умовою їхньої успішної соціальної адаптації та ефективного навчання.

Висновки до розділу 2

У другому розділі було представлено організацію та результати емпіричного дослідження особливостей саморегуляції молодших школярів із затримкою психічного розвитку. Метою дослідження було виявлення рівня сформованості основних регуляційних компонентів, вольових якостей і здатності до самоорганізації навчальної діяльності в дітей зазначеної категорії у порівнянні з їхніми ровесниками з типовим розвитком.

Для досягнення поставленої мети було застосовано три взаємодоповнювальні методики: опитувальник «Стиль саморегуляції поведінки» (адаптація Е. Коноз, Н. Кондратюк) для визначення рівня розвитку

компонентів саморегуляції (планування, моделювання, програмування, оцінювання результатів, гнучкість, самостійність); Метод спостереження для оцінки вольових якостей (за І. Петренко) для оцінки розвитку таких якостей, як самостійність, наполегливість, дисциплінованість; Педагогічне спостереження «Діагностика сформованості вміння планувати та організовувати навчальну діяльність» (О. Чикурова) для визначення рівня сформованості вміння самоорганізації навчальної діяльності.

Отримані емпіричні дані дозволили виявити суттєві відмінності між показниками дітей із ЗПР і дітей із типовим розвитком.

Результати за першою методикою («Стиль саморегуляції поведінки») показали, що в учнів із ЗПР усі регуляційні компоненти розвинені на недостатньому рівні. Найнижчі показники зафіксовано за шкалами «самостійність», «планування» та «моделювання», що свідчить про труднощі у визначенні мети діяльності, прогнозуванні результатів і контролі за її виконанням. Водночас найвищий показник отримала «гнучкість», що демонструє здатність дітей до адаптації у змінних умовах.

За методикою оцінки вольових якостей встановлено, що середні значення таких якостей, як дисциплінованість, самостійність, наполегливість, витримка, організованість, рішучість та ініціативність, у дітей із ЗПР коливаються в межах 1,8–2,9 бала. Це свідчить про недостатню сформованість вольової сфери, зокрема труднощі в самоконтролі, послідовності дій, здатності доводити справу до кінця та регулювати власні емоції. У дітей із нормотиповим розвитком усі вольові якості розвинені на високому рівні (4,2–4,8 бала), що підтверджує їхню здатність до самодисципліни, самоконтролю й вольових зусиль у навчальній діяльності.

Результати спостереження за методикою О. Чикурової показали, що більшість дітей із затримкою психічного розвитку перебувають на елементарному рівні сформованості вміння самоорганізації навчальної діяльності. Вони діють переважно за зразком або під постійним керівництвом учителя, не вміють самостійно планувати етапи роботи та оцінювати

результати. Натомість учні з типовим розвитком демонструють достатній і високий рівень сформованості навичок планування, самоконтролю та організованості.

Таким чином, узагальнені результати дослідження засвідчують, що у молодших школярів із затримкою психічного розвитку спостерігається недостатня сформованість регуляційних і вольових компонентів, а також низький рівень уміння самоорганізовувати власну навчальну діяльність. Це зумовлює потребу у спеціально організованій психолого-педагогічній роботі, спрямованій на розвиток саморегуляції, довільності, самостійності та вольових якостей як передумов ефективного навчання й гармонійного особистісного розвитку.

РОЗДІЛ 3.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ТА ІНСТРУМЕНТИ ФОРМУВАННЯ САМОРЕГУЛЯЦІЇ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ВІКУ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

3.1. Психолого-педагогічні умови розвитку саморегуляції у молодших школярів із затримкою психічного розвитку

Довільна емоційна регуляція є ключовим чинником становлення особистості молодшого школяра, що безпосередньо впливає на його соціальний, інтелектуальний і навчальний розвиток. Дитина, яка володіє навичками емоційної саморегуляції, легше долає труднощі, проявляє більшу наполегливість у навчанні, швидше адаптується до вимог шкільного середовища та демонструє розвинені соціальні вміння. Такі діти здатні контролювати імпульсивні реакції, керувати своїм емоційним станом, що сприяє ефективнішій взаємодії з однолітками й дорослими [62].

У молодших школярів із затримкою психічного розвитку (ЗПР) довільність емоційної регуляції формується повільніше та має свої специфічні особливості. Вони часто виявляють труднощі у вираженні та розумінні емоцій, що призводить до зниження комунікативної активності, підвищеної емоційної збудливості або, навпаки, емоційної загальмованості. Такі діти нерідко відчують труднощі у взаємодії з однолітками, схильні до імпульсивних дій, не завжди можуть адекватно реагувати на зауваження вчителя, що ускладнює процес навчання [64].

Значну роль у формуванні емоційної саморегуляції відіграють значущі дорослі – батьки, педагоги, асистенти вчителя. Діти з особливими освітніми

потребами наслідують поведінкові моделі дорослих, тому важливо, щоб ці моделі були емоційно стабільними, підтримувальними й відкритими. Ігнорування або заперечення емоційних проявів дитини може викликати у неї почуття страху, тривожності, образи чи сорому, що, у свою чергу, спричиняє внутрішні конфлікти та порушення поведінки.

Важливо створювати такі психолого-педагогічні умови, у яких дитина має змогу без осуду виявляти свої почуття, навчатися їх розпізнавати, називати та регулювати. Педагогічні технології, спрямовані на розвиток емоційного інтелекту, емпатії, навичок соціальної взаємодії, є дієвим інструментом у формуванні саморегуляції дітей із ЗПР. Розвиток цих умінь сприяє підвищенню мотивації до навчання, формуванню внутрішньої дисципліни, самостійності та відповідальності.

Порушення саморегуляції у дітей із затримкою психічного розвитку проявляється у труднощах цілеспрямованої організації власних розумових дій, планування та контролю поведінки. Саме тому в роботі педагога, психолога й логопеда важливо застосовувати комплекс різноманітних методів, прийомів і форм, спрямованих на стимулювання та корекцію цих процесів [68].

Одним із ефективних прийомів є порівняння об'єктів, що активізує сприйняття та мислення. Під час кожного уроку або корекційного заняття доцільно передбачати ігрові вправи, спрямовані на розвиток психічних процесів – уваги, пам'яті, мислення, а також формування пізнавальної мотивації. Такі ігри не лише допомагають засвоювати та закріплювати навчальний матеріал, а й виховують спостережливість, сприяють інтелектуальній активності дітей із ЗПР.

Активні методи навчання (АМН) є потужним інструментом розвитку саморегуляції, оскільки вони передбачають залучення дитини до діяльності, що вимагає ініціативи, вибору, усвідомлення власних дій. АМН базуються на принципах діяльнісного підходу, інтерактивності, емоційної включеності,

групової співпраці та рефлексії [68; 70]. До їх характерних особливостей належать:

- використання особистого досвіду учнів;
- залучення всіх органів чуття до процесу пізнання;
- групові форми взаємодії;
- практична спрямованість діяльності;
- діалогічність і полідіалогічність;
- ігровий характер навчання;
- творчість і рухова активність;
- рефлексивні елементи, що сприяють усвідомленню власних дій та емоцій [70].

У системі виховання і навчання молодших школярів із ЗПР виділяють кілька основних груп методів:

- методи формування знань (спостереження, практичні дії, моделювання);
- методи виховання особистості (емоційно-ціннісне стимулювання, позитивне підкріплення);
- методи організації взаємодії педагога та дитини (ігрова комунікація, спільне планування);
- методи регулювання психічного стану (музикотерапія, рухові вправи, елементи релаксації).
- Успішність педагогічного процесу забезпечується психолого-педагогічною регуляцією, яка охоплює такі прийоми:
 - Доброзичливий стиль спілкування, довіра та відкрита позиція педагога, що створює атмосферу емоційної безпеки.
 - Позитивна мотивація – формування оптимістичного настрою, підтримання емоційного комфорту.
 - Спільна мета та командна взаємодія, що сприяє згуртованості та розвитку соціальної саморегуляції.

- Індивідуалізація педагогічних впливів, відповідність методів віковим і пізнавальним можливостям дитини.
- Розв'язання конфліктів через конструктивні стратегії (компроміс, жарт, аналіз ситуації, переорієнтація уваги).
- Сугестивні методи (навіювання), які допомагають знижувати тривожність, невпевненість, підвищувати емоційну стійкість.
- Використання музики як засобу гармонізації емоційного стану, зняття напруження та створення позитивного настрою.
- Ігрові методи, які активізують увагу, пам'ять, уяву, формують почуття задоволення від навчання.
- Театралізовані форми роботи (казкотерапія, сюжетно-рольові та тематичні ігри), що стимулюють емоційну виразність, емпатію, соціальну активність [72; 74; 77].

Розвиток навичок саморегуляції вимагає ретельного планування занять: вони мають бути структурованими, враховувати рівень психоемоційного напруження, вікові особливості сприймання та чергування різних видів діяльності за інтенсивністю. Включення елементів руху, творчості, емоційного вираження та рефлексії сприяє формуванню довільності, стійкості уваги й позитивної самооцінки.

Інтеграція формування саморегуляції в освітній процес дітей із затримкою психічного розвитку передбачає системну роботу педагогів, психологів і логопедів, спрямовану на формування у молодших школярів навичок планування, самоконтролю, усвідомлення власних емоцій і поведінки.

Роль учителя у вихованні саморегуляції молодших школярів є визначальною, адже саме в початковій школі закладаються основи свідомого самоконтролю, емоційної стійкості та відповідального ставлення до навчальної діяльності. Для дітей із затримкою психічного розвитку (ЗПР) педагогічна підтримка має особливе значення, оскільки вони потребують

більшої структурованості, передбачуваності та емоційної безпеки в освітньому середовищі.

Учитель виконує роль наставника й фасилітатора, який поступово спрямовує дитину до усвідомлення власних емоцій, потреб і мотивів. На початковому етапі навчання педагог допомагає школярам ставити реалістичні цілі, планувати послідовність дій для їх досягнення, а також аналізувати результати своєї діяльності [81]. Це сприяє розвитку в учнів рефлексивного мислення та формуванню внутрішніх механізмів самоконтролю.

Для підтримки саморегуляції молодших школярів учитель використовує різноманітні методи, прийоми й педагогічні технології, які стимулюють розвиток відповідальності та самостійності. Ефективними є:

- ігрові завдання – допомагають дітям тренувати вольову сферу, стримувати імпульсивні реакції, дотримуватися правил і послідовності дій;
- інтерактивні вправи на самоспостереження – сприяють усвідомленню власного емоційного стану й поведінкових реакцій;
- щоденники самоспостереження чи самооцінки – формують здатність оцінювати свої дії, помічати успіхи й труднощі;
- педагогічне заохочення та позитивне підкріплення – підвищують мотивацію до саморозвитку та формують впевненість у власних силах.

Не менш важливою є емоційна підтримка з боку вчителя, адже молодші школярі потребують відчуття прийняття, доброзичливості та безпеки. Позитивна педагогічна взаємодія створює умови для формування внутрішнього спокою й довіри до себе, що є необхідним підґрунтям розвитку саморегуляції. Учитель, демонструючи приклади власної врівноваженості, вміння долати труднощі без агресії чи паніки, виступає моделлю для наслідування. Через спільне обговорення ситуацій, які викликають емоційне напруження, педагог допомагає дітям навчитися конструктивно виражати свої почуття й знаходити прийнятні способи поведінки [82].

Таким чином, ефективна педагогічна взаємодія у початковій школі є не лише умовою успішного навчання, а й основою становлення особистості

дитини. Вчитель, який цілеспрямовано формує в учнів навички саморегуляції, сприяє розвитку їхньої самостійності, упевненості, здатності до рефлексії та відповідального ставлення до власних дій. Це має особливе значення для дітей із затримкою психічного розвитку, оскільки забезпечує їхню адаптацію до вимог шкільного життя та створює підґрунтя для подальшого особистісного зростання.

Упровадження методик формування саморегуляції в освітній процес дітей молодшого шкільного віку із ЗПР має бути системним, поетапним і враховувати індивідуальні особливості кожного учня. Комплексне застосування рефлексивних, ігрових, мотиваційних і психорегуляційних прийомів сприяє формуванню у дітей здатності свідомо керувати власними емоціями, поведінкою та навчальною діяльністю.

3.2. Ефективні інструменти, технології та методичні рекомендації щодо формування саморегуляції у молодших школярів із затримкою психічного розвитку

Використання інструментів саморегуляції в освітньому процесі початкової школи має особливе значення для розвитку дітей із затримкою психічного розвитку (ЗПР), оскільки саме на цьому етапі формуються базові механізми управління поведінкою, емоціями та навчальною діяльністю. Упровадження ефективних методів і засобів саморегуляції сприяє не лише підвищенню навчальної мотивації, а й гармонійному психоемоційному становленню дитини.

До основних напрямів використання інструментів саморегуляції належать:

1. Розвиток самостійності.

Інструменти саморегуляції допомагають учням планувати власну діяльність, контролювати поведінку та приймати самостійні рішення. Це є важливою

передумовою становлення автономії дитини та її готовності до подальшого навчання й соціального життя.

2. Підвищення емоційної стійкості.

Саморегуляція сприяє розвитку вміння контролювати емоційні реакції, знижує рівень тривожності та стресу, допомагає уникати конфліктів і долати труднощі під час навчання [81].

3. Зростання навчальної успішності.

Учні, які володіють навичками саморегуляції, краще зосереджуються на завданнях, дотримуються навчального плану, долають прокрастинацію та працюють системно, що позитивно позначається на їхній академічній успішності.

4. Формування відповідальності за власні дії.

Навички саморегуляції сприяють вихованню відповідальності, самосвідомості та усвідомленню наслідків своїх рішень. Це формує у дитини внутрішню мотивацію до самовдосконалення.

5. Розвиток соціальної адаптації.

Інструменти саморегуляції допомагають учням адаптуватися до соціальних норм, налагоджувати взаємодію з однолітками та дорослими, що є основою для успішної соціалізації.

6. Запобігання деструктивній поведінці.

Розвинені навички саморегуляції знижують ризик агресивних або імпульсивних дій, сприяють емоційній стабільності та конструктивному вирішенню конфліктних ситуацій.

7. Формування життєвої компетентності.

Саморегуляція виступає базовою складовою життєвої компетентності. Оволодіння її інструментами дає дитині змогу ставити реалістичні цілі, планувати власну діяльність, контролювати результати та робити висновки щодо ефективності своїх дій.

Основні інструменти, які сприяють формуванню самоорегуляції у школярів із ЗПР:

1. Впровадження елементів саморегуляції у навчальні плани та програми.

Освітні програми мають містити спеціальні завдання та вправи, що сприяють розвитку самоконтролю, планування, відповідальності за результати діяльності. Доцільно включати в структуру уроків короткі рефлексивні паузи, під час яких учні аналізують власну роботу, відзначають досягнення та труднощі, осмислюють свій емоційний стан. Це формує вміння самооцінки й відповідального ставлення до навчання.

2. Використання методів позитивного підкріплення.

Педагогічна взаємодія має ґрунтуватися на позитивному підкріпленні – схваленні, похвалі, підтримці, що стимулює прагнення дитини до самоконтролю та досягнення мети. Емоційне схвалення допомагає дітям із ЗПР відчувати успіх і зміцнює їхню мотивацію до розвитку саморегуляції.

3. Індивідуальні карти розвитку саморегуляції.

Для кожного учня доцільно створити індивідуальну карту розвитку саморегуляції, де фіксуються його досягнення у плануванні, контролі поведінки, організації навчальної діяльності. Такий інструмент сприяє усвідомленню особистого прогресу, а також допомагає педагогові адаптувати освітні завдання відповідно до рівня сформованості саморегуляції конкретної дитини.

4. Практики рефлексії та самоаналізу.

Рефлексивні вправи ефективно інтегруються на початку або в кінці уроку. Учням пропонується оцінити власний емоційний стан, усвідомити труднощі та успіхи. Для цього можна використовувати емоційні картки, кольорові шкали або короткі усні/письмові опитувальники. Такі прийоми формують навички самоспостереження та емоційного інтелекту.

5. Вправи на розвиток емоційної стійкості.

Важливо систематично проводити вправи, що сприяють усвідомленню власних емоцій і навчанню керувати ними. До таких належать дихальні техніки, короткі медитативні практики, рольові ігри з опрацюванням ситуацій,

що викликають гнів, страх або розчарування. Наприклад, гра «Що робити, коли ти сердитий?» допомагає дітям знаходити прийнятні способи емоційного реагування.

6. Групові та індивідуальні розмови.

Педагог може організовувати короткі групові бесіди щодо емоційного самоконтролю, взаєморозуміння, способів подолання стресу. Крім того, індивідуальні консультації дають змогу допомогти кожній дитині знайти власні ефективні стратегії саморегуляції.

7. Впровадження системи правил і рутин.

Чітка структура навчального дня та сталі ритуали створюють для дітей із ЗПР відчуття безпеки й передбачуваності. Наприклад, кожен урок може починатися з ритуалу привітання, короткого планування дня або визначення цілей, що формує відповідальність і контроль за власною поведінкою.

8. Формування навичок самостійного планування.

Учні можуть брати участь у складанні міні-планів на день чи тиждень, фіксуючи свої цілі, очікувані результати та етапи їх досягнення. Це сприяє розвитку вольових якостей, управління часом і самоорганізації.

9. Організація коротких фізичних пауз.

Регулярні рухові перерви (3–5 хвилин) знижують психоемоційне напруження, підтримують увагу та сприяють формуванню довільного контролю поведінки. Фізична активність також допомагає дітям регулювати рівень збудження нервової системи.

10. Вправи на розрахунок сил і планування дій.

Корисно навчати дітей оцінювати власні ресурси перед виконанням завдань: «Скільки часу мені потрібно?», «Які кроки варто зробити спочатку?». Такі питання сприяють розвитку вольової саморегуляції, плануванню та раціональному використанню часу.

11. Розвиток умінь самооцінки.

Після виконання завдань діти можуть проводити самооцінку з використанням чек-листів або анкет. Вони відзначають, чи виконали всі кроки,

чи правильно розподілили час, як почувалися під час роботи. Це допомагає сформувати звичку до самоконтролю й рефлексії.

12. Завдання на розвиток критичного мислення.

Проблемні завдання, що потребують аналізу, порівняння, висновків, сприяють розвитку саморефлексії мисленнєвих процесів. Обговорення варіантів рішень допомагає усвідомити власні дії та помилки, що є основою когнітивної саморегуляції.

13. Мотиваційні карти та система винагород.

Учням можна запропонувати створити особисті мотиваційні карти, де вони записують цілі й передбачені винагороди за їх досягнення. Ефективними також є символічні заохочення, такі як: наліпки, значки, подяки, що підкріплюють позитивні прояви саморегуляції [30; 43; 85; 91].

Інструменти саморегуляції учнів початкової школи можуть ефективно застосовуватися як в урочній, так і в позаурочній діяльності. Їх системне впровадження сприяє розвитку в дітей умінь керувати власними емоціями, увагою, поведінкою та навчальною активністю. Для учнів із затримкою психічного розвитку (ЗПР) така робота є особливо значущою, оскільки допомагає підвищити рівень адаптації до вимог освітнього середовища, зменшити емоційну напруженість і сформувати базові навички самостійності.

Педагогічна методика розвитку саморегуляції в умовах навчального процесу передбачає використання таких компонентів:

1. Планування та організація часу.

Застосування простих схем планування (щоденників, таблиць, зошитів самоконтролю) допомагає дітям структурувати діяльність і бачити послідовність виконання завдань. Учитель спрямовує учнів на постановку конкретних, досяжних цілей і вчить розподіляти завдання поетапно.

2. Самооцінка та рефлексія [91].

Після завершення навчальних завдань учитель організовує короткі рефлексивні обговорення, де діти оцінюють свої досягнення, труднощі й способи їх подолання. Питання на кшталт «Що вийшло найкраще?», «Що хочу

змінити наступного разу?» формують критичне мислення й усвідомлення власного досвіду.

3. Техніки релаксації та емоційної саморегуляції [93].

Короткі дихальні вправи, «пауза для відновлення» або хвилини усвідомленого дихання допомагають зняти стрес, підвищити концентрацію та повернути увагу до навчання. Під час уроків емоційної грамотності діти вчаться ідентифікувати свої емоції та добирати конструктивні способи реагування.

4. Мотивація та заохочення [92].

Позитивна мотивація через систему символічних винагород, похвалу чи візуальні знаки досягнень (стікери, зірочки, картки) сприяє розвитку внутрішньої мотивації й самоповаги.

Позаурочна діяльність є простором для більш вільного та емоційно забарвленого тренування навичок саморегуляції. У цьому контексті ефективними є такі підходи:

1. Ігри для розвитку самоконтролю та емоційної регуляції.

Ігри, у яких необхідно стримувати імпульсивні реакції, передбачати дії інших або керувати власними емоціями, формують навички поведінкової гнучкості. Командні ігри сприяють розвитку соціальної регуляції, уміння домовлятися, слухати й підтримувати однокласників.

2. Творчі вправи на управління емоціями.

Малювання, ліплення, музичні та театральні заняття допомагають дітям виражати свої почуття, знижувати тривожність і формувати позитивний емоційний фон. Тематичні тренінги, спрямовані на розпізнавання емоцій, допомагають учням усвідомлювати власні стани та шукати прийнятні стратегії реагування.

3. Фізичні вправи для зняття напруги.

Рухливі ігри, дихальні практики, елементи йоги чи розтягування сприяють розвантаженню нервової системи й відновленню емоційного

балансу. Спільна фізична активність розвиває не лише фізичну витривалість, а й здатність до самоконтролю, співпраці та відповідальності.

4. Проекти та ініціативи, що формують відповідальність.

Участь у творчих чи соціальних проєктах, планування власного часу та розподіл завдань між учасниками сприяють розвитку самостійності й послідовності дій. Під час організації свят, вистав або шкільних акцій учні навчаються брати відповідальність за свою роль, дотримуватися плану та координувати зусилля з іншими.

Розвиток навичок саморегуляції у молодших школярів, зокрема у дітей із затримкою психічного розвитку, має відбуватися на кількох взаємопов'язаних рівнях: фізіологічному, емпатійно-чуттєвому та експресивному. Такий підхід зумовлює ефективність застосування комплексних методів, серед яких активна робота з піктограмами та іншими наочними матеріалами, ігрове моделювання ситуацій, розігрування етюдів за ролями, психогімнастика, метод «спільного оповідання історій», а також різноманітні інтерактивні вправи.

Найвищі результати забезпечує групова форма роботи, особливо у групах з 8–12 учасників, де можлива активна взаємодія, емоційний обмін і спільне переживання ситуацій. Ефективність підвищується за умови дотримання певної структури заняття, коли різні види вправ чергуються для підтримання оптимального рівня уваги, інтересу та емоційної залученості дітей.

Таким чином, використання спеціально розроблених вправ, ігор і психотренінгових методів у структурі освітнього процесу сприяє швидшому й глибшому розвитку навичок саморегуляції. Це дозволяє дітям не лише опановувати базові механізми самоконтролю, а й формувати внутрішні засоби подолання труднощів, що є запорукою їхньої успішної адаптації до шкільного середовища та подальшого особистісного зростання. Загальні вимоги до корекційних занять з психологом для молодших школярів представлено у табл. 3.1.

Таблиця 3.1

**Вимоги до корекційних занять з психологом для молодших
школярів із ЗПР**

Аспект	Вимоги / Рекомендації
Тривалість заняття	Не більше 40 хвилин (оптимальна тривалість шкільного уроку для молодших школярів).
Кількість учасників	10–12 дітей у групі — забезпечує достатню увагу до кожної дитини та сприяє груповій динаміці.
Періодичність	1–2 рази на тиждень , залежно від цілей і рівня емоційного навантаження.
Структура	Заняття має бути добре структурованим : вступна, практична та заключна частини.
Вікові особливості	Матеріал адаптується під можливості уваги, пам'яті, мислення й моторики молодших школярів.
Інтенсивність активності	Необхідно чергувати види діяльності (рухливі, спокійні, дихальні, ритмічні, творчі).
Тематика занять	Має бути послідовною, із поступовим закріпленням набутих навичок саморегуляції.
Емоційна атмосфера	Тепла, ігрова, підтримувальна, з елементами сюжету, персонажів чи метафор.
Методи	Методи активного навчання, ігрові методи, сюжетна візуалізація, рольові ігри, ритмопластика.
Очікувані результати	Формування трьох базових станів саморегуляції: заспокоєння, відновлення, активація
Тривалість заняття	Не більше 40 хвилин (оптимальна тривалість шкільного уроку для молодших школярів).
Кількість учасників	10–12 дітей у групі — забезпечує достатню увагу до кожної дитини та сприяє груповій динаміці.

Рекомендації для проведення занять:

- Використовувати одного ігрового персонажа упродовж циклу занять (психологічна ідентифікація).

- Забезпечити зорову опору: малюнки, картки емоцій, символи станів.
- Після кожного заняття коротко фіксувати динаміку дітей: рівень залученості, прояви саморегуляції, труднощі.

Орієнтовна програма заняття представлена у табл. 3.2.

Таблиця 3.2

Орієнтовна програма корекційного заняття

Структура заняття	Мета етапу	Форми / методи роботи	Орієнтовна тривалість
1. Вступна частина	Емоційний настрій, створення довіри, включення у спільну діяльність.	- Привітальне коло, гра «Комплімент» або «Передай усмішку»; - Тілесні вправи для довіри (тактильні контакти); - Коротке пояснення теми, налаштування на позитив.	5–7 хв
2. Основна (практична) частина	Розвиток навичок саморегуляції через ігрову та рухову активність.	- Мімічні вправи («Надоїдлива муха»: контроль дрібних рухів); - Дихальні вправи (повільне вдихання/видихання під музику); - Гра «Повтори ритм» розвиток довільної уваги; - Гра «Очі у вічі» – тренування емпатії; - «Хвилина пустощів» – зняття психоемоційної напруги.	25–30 хв
3. Заклучна частина	Повернення до спокійного стану, усвідомлення отриманого досвіду.	- Вправа на відновлення дихання; - Обговорення: «Що мені сьогодні сподобалося? Що було важко?»; - Вправа «Коло спокою» – коротка релаксація або уява «теплого промінчика».	5–7 хв

Підсумовуючи викладене, слід зазначити, що розвиток навичок саморегуляції в дітей молодшого шкільного віку є важливою умовою їхнього успішного навчання, соціальної адаптації та становлення емоційної зрілості. Ефективність корекційно-розвивальної роботи значною мірою залежить від дотримання оптимальної структури занять, послідовності подачі матеріалу, урахування вікових і психофізіологічних особливостей дітей, а також створення позитивного емоційного фону під час взаємодії.

Ігрові методи, сюжетна візуалізація, ритмопластика, дихальні та мімічні вправи, вправи на розвиток емпатії і контролю рухової активності довели свою результативність у формуванні довільності поведінки, керуванні емоційними станами й підвищенні рівня психічної саморегуляції школярів. Важливо також забезпечити наступність і системність роботи психолога, педагога й батьків, адже саме спільна позиція дорослих створює для дитини стабільний простір емоційної безпеки та підтримки.

Отже, запропоновані нами психолого-педагогічні рекомендації адресовані батькам, шкільним психологам і педагогам та сприятимуть розвитку довільності емоційної регуляції діяльності, поведінки й міжособистісної взаємодії дітей молодшого шкільного віку.

Висновки до розділу 3

У результаті аналізу психолого-педагогічних підходів і практичних методів формування саморегуляції в молодших школярів із затримкою психічного розвитку встановлено, що ефективність цього процесу визначається комплексним поєднанням освітніх, виховних і корекційно-розвивальних впливів. Формування навичок саморегуляції потребує цілеспрямованої системи занять, побудованої з урахуванням вікових і психофізіологічних особливостей дітей, рівня їхньої емоційної зрілості та індивідуальних проявів у поведінці.

Виявлено, що провідну роль у розвитку саморегуляції відіграє вчитель, який виступає посередником між емоційним досвідом дитини та вимогами шкільного середовища. Саме педагог створює умови для усвідомлення власних емоцій, контролю імпульсивних реакцій, формування вміння планувати та оцінювати результати власної діяльності. Не менш важливою є роль психолога, який забезпечує цілеспрямовану корекційно-розвивальну підтримку через спеціально організовані заняття, вправи та ігрові методи.

Проаналізовано основні принципи організації таких занять: структурованість, послідовність, чергування активних і спокійних видів діяльності, створення позитивного емоційного фону, використання ігрових, образних і тілесно орієнтованих технік. Найефективнішими методами доведено використання психогімнастики, сюжетно-рольових ігор, вправ на дихальну регуляцію, ритмопластику, а також метод «загального оповідання історій», що сприяє розвитку усвідомлення власних почуттів і контролю поведінкових реакцій.

Корекційні заняття, проведені у формі малих груп (8–12 осіб), тривалістю до 40 хвилин, забезпечують оптимальний баланс між навчальною й ігровою діяльністю, сприяють емоційній розрядці та формують позитивне ставлення до саморегуляції як внутрішнього ресурсу.

Отже, запропоновані психолого-педагогічні рекомендації можуть бути ефективно використані педагогами, шкільними психологами та батьками для розвитку довільності, емоційної стійкості, самоконтролю та внутрішньої зрівноваженості дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку. Їх упровадження сприятиме не лише підвищенню адаптаційних можливостей дитини в освітньому середовищі, а й формуванню основ її особистісної зрілості та психологічної готовності до подальшого навчання.

ВИСНОВКИ

У результаті проведеного теоретичного та емпіричного дослідження було досягнуто поставленої мети та виконано всі завдання роботи.

1. У межах першого завдання, проаналізовано наукові підходи до розуміння сутності саморегуляції особистості та з'ясовано психолого-педагогічні особливості її розвитку в дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку (ЗПР).

Проведений аналіз наукової літератури засвідчив, що феномен саморегуляції розглядається у міждисциплінарному контексті як психічний процес, особистісна властивість і водночас функціональна система, яка забезпечує свідоме управління поведінкою, діяльністю та емоційними станами. У психології виокремлюють різні підходи до її тлумачення – когнітивний, діяльнісний, емоційно-вольовий, акмеологічний, особистісно-орієнтований тощо, проте всі вони сходяться на розумінні саморегуляції як здатності особистості до усвідомленого контролю внутрішніх станів і поведінкових проявів відповідно до поставлених цілей і соціальних норм.

У молодшому шкільному віці саморегуляція формується переважно на рівні елементарних довільних дій і вимагає систематичної педагогічної підтримки. Для дітей із ЗПР цей процес ускладнений низкою факторів: зниженим рівнем пізнавальної активності, недостатньою сформованістю довільної уваги, труднощами у сфері емоційно-вольової регуляції, низьким рівнем мотивації до навчання. Такі діти мають виражені коливання настрою, імпульсивність, швидку втомлюваність, труднощі у плануванні діяльності й оцінюванні результатів. Отже, саморегуляція в молодших школярів із ЗПР має специфічний характер, що потребує спеціальної психолого-педагогічної роботи з формування здатності до контролю поведінки, управління емоційними станами та розвитком внутрішніх механізмів самоконтролю.

2. У межах другого завдання, досліджено рівень сформованості саморегуляції в молодших школярів із затримкою психічного розвитку та здійснено порівняння з дітьми, які мають типовий розвиток. Для цього було

використано комплекс психодіагностичних методик, спрямованих на вивчення компонентів саморегуляції: планування, моделювання, програмування дій, оцінювання результатів, гнучкість поведінки та загальний рівень самоконтролю.

Результати емпіричного дослідження засвідчили, що в дітей із ЗПР спостерігається значно нижчий рівень сформованості всіх структурних компонентів саморегуляції порівняно з однолітками. Особливо вираженими є труднощі в моделюванні ситуацій діяльності, прогнозуванні результатів, а також у здатності до рефлексії власних дій. Більшість досліджуваних дітей характеризуються низькою довільністю емоційної регуляції, нестійкістю мотиваційних установок, схильністю до імпульсивних реакцій. Водночас виявлено, що навіть незначне підвищення рівня усвідомлення власних емоцій і контроль за поведінковими проявами позитивно впливають на навчальну успішність і взаємодію в колективі. Це свідчить про те, що розвиток саморегуляції є одним із ключових напрямів психологічного супроводу дітей із ЗПР у початковій школі.

Отримані дані підтвердили доцільність використання диференційованих психолого-педагогічних підходів, спрямованих на активізацію внутрішніх ресурсів дитини та створення сприятливого емоційного середовища, у якому формування саморегуляції відбувається природно й поступово.

3. У межах третього завдання, визначено ефективні інструменти формування саморегуляції в освітньому процесі дітей із ЗПР та розроблено методичні рекомендації щодо їх застосування.

У процесі аналізу теоретичних джерел і практичного досвіду педагогів і психологів встановлено, що найбільш результативними є засоби, які поєднують елементи емоційно-чуттєвого, поведінкового та когнітивного впливу. До таких інструментів належать психогімнастика, сюжетно-рольові ігри, методи символічної репрезентації (піктограми, візуалізації), дихальні

вправи, ритмопластика, ігри на концентрацію уваги та емоційну виразність, а також техніки усвідомлення власного стану через «оповідання історій».

Розроблено орієнтовну програму корекційно-розвивального заняття, спрямованого на розвиток навичок саморегуляції, у якій визначено структуру (вступна, практична, заключна частини), тривалість (до 40 хвилин), оптимальну чисельність групи (8–12 осіб) і періодичність зустрічей (1–2 рази на тиждень). Такі заняття передбачають послідовний розвиток навичок емоційного самоконтролю, довільної поведінки, усвідомлення власних почуттів і прийняття рішень.

Психолого-педагогічні рекомендації, запропоновані в роботі, орієнтовані на інтеграцію зусиль учителів, шкільних психологів і батьків у створенні умов для становлення саморегуляції в освітньому середовищі.

Отже, результати дослідження підтвердили, що формування саморегуляції є одним із провідних чинників успішної соціально-психологічної адаптації дітей із затримкою психічного розвитку. Цілеспрямована педагогічна взаємодія, емоційно підтримувальне середовище, використання спеціально підібраних вправ і методів сприяють розвитку в дітей умінь контролювати поведінку, регулювати емоційні реакції, планувати свої дії, що, у свою чергу, забезпечує підвищення їхньої пізнавальної активності, навчальної мотивації та рівня особистісної зрілості.

Таким чином, проведене дослідження довело ефективність комплексного психолого-педагогічного підходу до розвитку саморегуляції молодших школярів із ЗПР та визначило перспективу подальших наукових пошуків у напрямі вдосконалення технологій емоційної регуляції, інтеграції корекційно-розвивальних програм у навчальний процес і розроблення діагностичних інструментів для моніторингу динаміки саморегуляційних умінь у дітей із різними типами порушень розвитку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Академічний тлумачний словник [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://sum.in.ua>
2. Аносов І. П., Елькін М. В. Антропологічний підхід до процесу виховання як фактор гармонійного розвитку особистості. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2013. Вип. 29. С. 119-124.
3. Балашов Е. Саморегуляція особистості як психологічна проблема. *Матеріали IV Всеукраїнської науково-практичної конференції «Гуманітарні, соціальні і точні науки як основа соціального розвитку»*. Харків: Центр наукових технологій. 2017. с. 42–47.
4. Балашов Е. М. Діагностика спрямованості навчальної мотивації та академічної саморегуляції студентів. *Психолого-педагогічні координати розвитку особистості : збірник наукових матеріалів I Міжнародної науково-практичної конференції, (Україна, м. Полтава, 2–3 черв. 2020 р.)*. Полтава : Національний університет імені Юрія Кондратюка. 2020. С. 19–23.
5. Балашов Е. М. Діагностика стилю саморегульованого навчання студентів. *Психологічна наука та практика XXI століття: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, (Україна, м. Львів. 27–28 бер. 2020 р.)*. Львів : Видавничий дім «Гельветика», 2020. С. 46–50.
6. Белова О. Б. Особливості розвитку когнітивних процесів та емоційно-вольової сфери у молодших школярів з ПМР. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки) : збірник наукових праць*. Кам'янець-Подільський : ПП Медобори-2006, 2012. Вип. III. С. 297–305.
7. Березовська Л.І. Самовиховання та саморегуляція особистості. Київ, 2011. 168 с.
8. Білозерська С. Моральні цінності як регулятор поведінки молодшого школяра. *Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка»*. Острог : Вид-во НаУ «Острозька академія», 2010. Вип. 10. Психологія. С.17-

23.

9. Білозерська С. І. Психологічні умови формування когнітивної складової моральних переконань у молодшому шкільному віці. *Педагогіка і психологія професійної освіти: Науково-методичний журнал*. 2003. № 3. С. 116-121.

10. Бобро Л. Розвиток саморегуляції дітей старшого дошкільного віку як умова уміння долати негативні емоції. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки*, № 1, с. 30–35, 2021. <http://lib.ndu.edu.ua/dspace/bitstream/123456789/2075/1/5.pdf>

11. Боришевський М. Й. Особистість у вимірах самосвідомості: монографія. Суми: Видавничий будинок «Еллада», 2012. 608 с.

12. Боришевський М.Й. Моральна саморегуляція поведінки особистості : понятійний апарат. Київ. 1993. 223 с.

13. Бондаренко Н.С., Петрова О.М. Саморегуляція молодших школярів у контексті навчання. Київ. Освіта України. 2023. С.15-58

14. Бужинецька, К. Психологічні бар'єри в навчанні дітей із затримкою психічного розвитку. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2020. 3(92), 35-43. <https://doi.org/10.33189/ectu.v3i92.30>

15. Войтко В. В. Психолого-педагогічний супровід дітей з затримкою психічного розвитку : навч.-метод. посіб. Кропивницький : КЗ «КОІППО імені Василя Сухомлинського», 2017. 48 с.

16. Галян І. Психологічний аналіз сутності саморегуляції як особистісної здатності. *Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія*. 2015. Вип. 20 (1). С. 154–161.

17. Гончаренко С. Український педагогічний словник. К.: Либідь, 1997. 376с.

18. Гриньова М. Саморегуляція як основа розв'язання педагогічної ситуації. *Витоки педагогічної майстерності*. 2012. Випуск 9. С. 55-60.

19. Гриньова М.В. Саморегуляція. Навчально-методичний посібник. Полтава: АСМІ. 2012. 294 с.

20. Гриньова М. В., Кононова М. М. Саморегуляція навчальної діяльності та професійний розвиток студентської молоді : монографія. Полтава : Астроя, 2021. 384 с.
21. Гриньова М.В. Наукова школа «Саморегуляція як основа успішної педагогічної діяльності». Імідж сучасного педагога. 2017. № 4/2 (173). С. 5-10
22. Гуменюк О. С., Пацула І. Н., Павлюк А. С. Психолого-педагогічні характеристики дітей із загальним недорозвиненням мовлення та роль психолого-педагогічної характеристики в організації корекційно-розвиткового процесу з дітьми. *Розвиток професійної майстерності педагога в умовах нової соціокультурної реальності* : збірник матеріалів V Міжнародної науково-практичної конференції, (Україна, м. Тернопіль, 29–30 вер. 2022 р.). Тернопіль : СМП «Тайп», 2022. С. 113–126.
23. Діхтяренко З. М. Виховання наполегливості молодших школярів у процесі позакласної ігрової діяльності. Інститут проблем виховання АПН України. Київ, 2008. 23с.
24. Дмитрук Т.І., Лобова Г.Л. Психологічний супровід розвитку емоційної саморегуляції у молодших школярів. Харків. Педагогічна думка. 2022. С.23-67.
25. Добридень А.В. Саморегуляція та емоційна грамотність як ключові компетенції вчителя початкової школи. In: the 8 th international scientific and practical conference “innovative development of science, technology and education”(may 9-11, 2024) perfect publishing, vancouver, canada. 2024. 775 p. 2024. P. 368.
26. Дуткевич Т. В. Дитяча психологія : навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури. 2012. 424 с.
27. Дячок Н.В. Обґрунтування і характеристика діагностичного комплексу для вивчення психологічних особливостей саморегуляції у навчальній діяльності студентів. *Інноваційний розвиток: освіта та наука XXI століття*. Київ.2018. Том 6. С. 108-116.
28. Журавльова Л., Шпак М. Саморегуляція в структурі емоційного

інтелекту молодших школярів. *Педагогічний процес: теорія і практика. Серія: психологія*. 2016. № 3 (54). С. 52–56.

29. Жучкова В. Форми, методи та прийоми корекції навичок саморегуляції у молодших школярів. *Молодий вчений*, 2021, 11 (99): С.164–167.

30. Жучкова В.Ю. Психологічна допомога молодшим школярам з порушенням саморегуляції та низькою інтелектуальною активністю. Редакційна колегія, 2022, 138с.

31. Занюк С.С. Мотивація та саморегуляція учня: учбов. посібник. Київ: Главник, 2004. 96 с.

32. Івахів Ю. Саморегуляція як психологічна здатність, інтегральна компетентність та ресурс особистості школяра. *Психосоціальні ресурси особистісного та соціального розвитку в епоху глобалізації*: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, (Україна, м. Тернопіль, 4–5 лист. 2022 р.). Тернопіль : ЗУНУ, 2022. Т. 1. С. 134–138.

33. Каменщук Т.Д. Особливості формування просторових уявлень як однієї із складової психічної діяльності дітей в нормі та з порушеннями у розвитку / *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. Збірник наукових праць; за ред. В. М. Синьова, О. В. Гаврилова. Вип. III. Кам'янець-Подільський: ПП Медобори, 2012. С. 332–344.

34. Каралаш Ю. Самоорганізація нації як подолання рудиментів посттоталітарної ментальності. *Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. участю Тоталітаризм як система знищення національної пам'яті*. Львів, 2020, с. 517–520. <http://elartu.tntu.edu.ua/handle/lib/32602>

35. Кириченко Т. В. Саморегуляція як психологічна умова соціалізації особистості. *Розвиток особистості у різних умовах соціалізації*: колективна монографія. Київ : Видавничий дім «Слово», 2016. С. 120–145.

36. Кириченко Т. В. Психологічний зміст саморегуляції особистості. Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки». 2017.Т. 1. Вип. 3. С. 82–87. <https://pj.journal.ksp>

37. Кириченко Т. В. Локус контролю як механізм саморегуляції поведінки підлітків. Психологічна безпека особистості у змінному світі: колект. монографія / за заг. ред. І. В. Волженцевої. Переяслав-Хмельницький, 2019. С. 269-286.
38. Князєв В. Особливості самооцінки та розвитку особистості у дітей із розладом дефіциту уваги з гіперактивністю. *Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Серія: Психологія*. 2023. т. 34(73), № 3, с. 34–39.
39. Князєв В., Рубель Н. Альбом для нейропсихологічного обстеження дітей та підлітків. Київ, 2019. 246с.
40. Колупаєва А., Савчук Л. Діти з особливими потребами та організація їх навчання. Київ, Україна, 2011.
<https://psychologdcpp.in.ua/wp-content/uploads/2019/10/biblioteka/file99.pdf>
41. Концепція «Нова українська школа». Міністерство освіти та науки України. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
42. Кочергіна І.А. Емоційна саморегуляція: структура, чинники та механізми. *Психологічні детермінанти розвитку особистості в умовах соціальнопсихологічної трансформації українського суспільства: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (Львів, 11-12 листоп. 2016 р.)*. Львів, 2016. С. 91-95.
43. Коць М. О., Ятчук Т. М. Психолого-педагогічні засади корекції порушень особистісної сфери у підлітків з особливими освітніми потребами. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія» : збірник наукових праць*. Острог : Вид-во НаУОА, 2019. № 8. С. 42–46.
44. Кривцова Н. В. Психологічні особливості потенціалу саморегуляції особистості: автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. Одес. нац. ун-т ім. І. І. Мечникова. Одеса, 2018. 20 с.
45. Лисенко О.І. Навички саморегуляції в початковій школі: практичний посібник для вчителів. Одеса. Освітні ресурси. 2023. С.34-76.

46. Мамічева О. В. Апухтіна В. В. Особливості довільної регуляції молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення. *Науковий часопис. Спеціальна психологія*. 2019. Вип. 38. С. 180–186.
47. Мартиненко А.С. Ігрові технології в розвитку емоційної стійкості у молодших школярів. *Сучасна освіта*: Київ. 2021. С.19-58.
48. Мірошниченко В.В., Чайкіна Н.О. Специфіка розвитку навичок саморегуляції у дітей молодшого шкільного віку. In: the xxx international scientific and practical conference «modern information technologies in education and science», july 29-31, 2024, prague, czech republic. 216 p
49. Мельник І., Щербита В. Діти з руховою розгальмованістю або РДУГ: правила організації та проведення занять. *Практичний психолог: дитячий садок*, 2019. № 2, с. 18–20.
https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/26528/1/Melnyk_I_S_PP_2019_PL.pdf
50. Мельник І. С., Горовенко І. С. Підготовка вихователів до організації розвивального середовища для дітей з руховою розгальмованістю та РДУГ у старшій групі ЗДО», *І Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. Шляхи розвитку науки в сучасних кризових умовах*. Дніпро, 2020, т. 2, 611 с., с. 68–69.
<http://www.wayscience.com/wp-content/uploads/2020/06/Tom.-2-28.05.2020-29.05.2020.pdf>
51. Москальова А. С. Саморегуляція як чинник попередження професійних криз особистості: навч. програма спецкурсу для слухачів курсів підвищення кваліфікації (керів. загальноосвітніх навч. закл. різних типів навч.) і студ. освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр» з напрямків підготовки «Управління навчальним закладом» та «Педагогіка вищої школи»: НАПН України, ДВНЗ «Ун-т менеджменту освіти». Київ, 2019. 60 с.
52. Нагорна О.Б. Особливості корекційно-виховної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами: навчально-методичний посібник. Рівне, 2016. 141 с.

53. Надьон В., Скрипник Н. Стратегії конкуренції та саморегуляція молодших школярів. Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди «Психологія», 2022, 66: 185-198.
54. Нечаєва В.П. Соціально-емоційне навчання для початкової школи: саморегуляція та емоційна компетентність. Харків. Освітня платформа. 2020. С.50-91.
55. Олефір В. О. Психологія саморегуляції суб'єкта діяльності : дис. ... докт. психол. наук : 19.00.01 / Харків, 2016. 428 с.
56. Павелків Р.В. Рефлексія як психологічний механізм саморегуляції. *Психологія: реальність та перспектива*. 2018.№11. С.5-10.
57. Павелків Р. В. Особливості схильності молодших школярів до регуляції своєї поведінки. *Проблеми загальної та педагогічної психології: Збірник наукових праць I -ту психології ім.. Г. С. Костюка* за ред.. С. Д. Максименка. Київ. 2002. Т.ГУ, Ч.4. С. 200 - 208.
58. Пенькова О. І. Проблема саморегуляції особистості: ціннісний аспект. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*. 2016. Вип. 2 (1). С. 114–118.
59. Петренко І. В. Особливості регулятивної сфери у школярів з різними навчальними досягненнями : посібник; Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. Київ : Міленіум, 2016. 160 с. <https://is.gd/WJUBo2>
60. Петренко І. В. Інтерактивні методики для розвитку саморегуляції молодших школярів. Львів. Академія педагогіки. 2022. С.67-104
61. Прохоренко Л. І. Формування саморегуляції на уроках математики у молодших школярів із затримкою психічного розвитку. Чернівці : Букрек, 2015. 190 с.
62. Прохоренко Л.І. Особливості самоконтролю у молодших школярів із затримкою психічного розвитку в навчальній діяльності. Збірник наукових праць Кам'янець-подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: соціально-педагогічна, 2012, 19 (2): С.395-402.

63. Рібцун Ю. В. Учні початкових класів із тяжкими порушеннями мовлення: навчання та розвиток : навч.-метод. посіб. Львів : Світ, 2020. 264 с.
64. Рібцун Ю. Розвиток емоційної сфери дітей із тяжкими порушеннями мовлення. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2020. № 16. С. 205–222.
65. Роговик Л. С. Профілактика труднощів навчання через психомоторні вправи / *Початкова школа*. 2000. № 11. С. 50-52.
66. Роговик Л.С. Психомоторика дитини. Київ: Главник, 2005. 112 с.
67. Роговик Л.С. Весело, без страху. Індивідуальний підхід до навчання рухів через розвиток психомоторики / *Дошкільне виховання*. 2000. №1. С.26-28.
68. Романова Н. Ю. Особливості саморегуляції та самоконтролю у молодших школярів із ЗПР при опануванні ними писемним мовленням. *Актуальні питання спеціальної, інклюзивної і здоров'язбережувальної освіти : зб. наук. пр. матеріалів круглого столу (Україна, м. Харків, 20 жовт. 2022 р.)*. Харків, 2022. С. 169–175.
69. Романчук О. В. Гіперактивний розлад з дефіцитом уваги у дітей. Львів, Україна : Свічадо, 2015.
<https://vinmedlib.org.ua/elektronni-resursy/virtualnyi-den-informatsii/1401-romanchuk-o-giperaktivnij-ro>
70. Савчук Л.О. Корекційне навчання дітей із ЗПР в умовах загальноосвітньої школи. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами: Зб. наук. праць, Відкритий Міжнародний Університет розвитку людини "УКРАЇНА", Інститут вищої освіти АПН України, Інститут спеціальної педагогіки АПН України*. Київ: Університет Україна, 2004. №1 (3). С. 324-330.
71. Свааб Д.Ф. Наш творчий мозок. Харків: Клуб Сімейного Дозвілля, 2019. 463 с.
72. Серьогіна І. Ю. Проблема саморегуляції та самоконтролю в навчальній діяльності. *Вісник Криворізького державного педагогічного*

університету. Серія: Педагогічні науки, 2019. <https://elibrary.kdpu.edu.ua>

73. Сечейко О.В. Розвиток саморегуляції в умовах інклюзивної освіти. *Інклюзивна школа*. Львів. 2021. С.45-89.

74. Сивачук А. В. Емоційні та комунікативні особливості дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення. 2022. URL: <https://archer.chnu.edu.ua/handle/123456789/6291>

75. Сігел Д., Брайсон Т. Секрети мозку. 12 стратегій розвитку дитини. Київ: Наш формат, 2017. 192с.

76. Сімко А. В. Особливості розвитку психомоторної активності дітей. *Актуальні питання корекційної освіти(педагогічні науки)*. Збірник наукових праць. Випуск №9 , 2017 https://aqce.com.ua/vipusk-n9-2017/page_3/

77. Соколова Т.В. Методичний посібник для вчителя: емоційна саморегуляція школярів. Дніпро. Методика. 2020. С.12-48.

78. Соколовська, Н. Г. Сучасні підходи до формування емоційної стійкості в учнів початкової школи. *Освіта для майбутнього*. Київ. 2023. С. 54-92

79. Ткачук А. М. Саморегуляція як важливий механізм забезпечення успіху в навчальній діяльності учнів молодшого шкільного віку. 2022. URL: <https://archer.chnu.edu.ua/handle/123456789/6505>

80. Турчина-Приходько С. М. Зміст корекційної-розвивальної роботи з подолання недоліків лексико-граматичної будови мовлення у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення. *Формування життєвої компетентності осіб з особливими освітніми потребами в системі позашкільної, спеціальної та інклюзивної освіти* : зб. наук. пр. за матеріалами Всеукр. наук.-практ. конф. Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2023. С. 572–575.

81. Тухман І. В. Розвиток самоконтролю в навчальній діяльності молодших школярів. *Початкова школа*. 2018. № 2. С. 20–26.

82. Федорак І. Розвиток самоорганізованості молодшого школяра шляхом становлення його як суб'єкта навчальної діяльності. *Проблеми*

сучасної психології. 2011. № 13, с. 565–570.

83. Ферт О. Г. Індивідуальний підхід до корекції поведінки дітей з гіперактивним розладом з дефіцитом уваги в інклюзивному освітньому процесі. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. Вип. 33, С. 82–86, 2017.

84. Харченко А.С. Психологічні особливості саморегуляції сучасних підлітків. *Молодий вчений*. 2019. № 8(2). С. 214-217. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/molv_2019_8\(2\)_17](http://nbuv.gov.ua/UJRN/molv_2019_8(2)_17)

85. Хохліна О. П. Саморегуляція як показник особистісного зростання учнів спеціальних освітніх закладів. *Вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Корекційна педагогіка і психологія*. 2013. Вип. 4. С. 226–231.

86. Цуркан Т. Особливості емоційної саморегуляції в поведінці молодших школярів. *Innovations in education: philosophy, psychology, pedagogy*. 2020. Том 1. С.215-219.

87. Чабан О. С. Гуменюк М.М., Вербенко В.А. Нейропсихологія. Тернопіль : ТДМУ «Укрмедкнига, 2008. 92 с.

88. Чайка В. М., Писарчук О. Т., Ратушняк Н. О., Теслюк О. Я. Формування вмінь самоорганізації навчальної діяльності учнів початкової школи з особливими потребами. *Zeszyty naukowe WSG, seria: Edukacja – Rodzina – Społeczeństwo*. 2020. Т. 36, № 5, с. 164–176.

89. Чебан Л. Ю. Практичні вправи з саморегуляції для дітей початкової школи. *Дитяча психологія*. Одеса. 2021. С.79-120.

90. Чебикін О. Я., Яцишина А. М. Особливості корекції емоційно-деструктивної поведінки учнів початкових класів. *Науковий огляд*. 2018. № 9 (52). С. 188-212.

91. Чикурова О. Формування самопроцесів особистості учнів початкової школи як компонентів вміння самоорганізації навчальної діяльності», in *6th International Scientific and Practical Conference Theory and*

Practice of Science: Key Aspects. Rome, Italy. 2022. № 22(113), pp. 167–176.
<https://doi.org/10.51582/interconf.19-20.06.2022>

92. Чикурова О. Я. Формування вміння самоорганізації навчальної діяльності учнів початкової школи засобами комп'ютерних технологій.: дис. ...доктора філософії за спеціальністю 013 Початкова освіта. Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. 2022. 284с. [https://tnpu.edu.ua/naukova-robota/documents-download/razovi_rady/dis_Chykurova.pdf](https://tnpu.edu.ua/naukova-robota/documents/download/razovi_rady/dis_Chykurova.pdf)

93. Шеремет О.М. Теоретичний аналіз проблеми емоційної саморегуляції молодших школярів із особливими освітніми потребами. Рекомендовано до друку вченою радою житомирського державного університету ім. Івана Франка (протокол № 13 від «25» червня 2021 року), 2021. 122с.

94. Шинкарюк А. І. Психомоторно-рівнева структура активності та свободи суб'єкта. Кам'янець – Подільський: Оіум, 2005. 448 с.

95. Юдіна Н. О., Тесленко М. М. Усвідомлена саморегуляція навчальної діяльності студентів як проблема сучасної психології. *Проблеми сучасної психології*: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інститут у психології імені Г. С. Костюка АПН України. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2010. Вип. 10. С. 883–892.

96. Юрков О.С., Фельцман М. І. Особливості вольової сфери підлітка. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія «Педагогіка та психологія»* : зб. наук. пр. ; ред. кол. : Г. В. Товканец (гол.ред.) та ін. Мукачево : Вид-во МДУ, 2015. Випуск 18 (13). 251 с.

97. Яцюк М.В. Психологія саморегуляції особистості. Психологічний практикум / Укладач: Марія Яцюк. КЗВО «Вінницька академія безперервної освіти». 2023. Вінниця. 81 с.

98. Bandura A. Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*. 1977. Vol. 84. P. 191–215.

99. Barkley R. A. Behavioral inhibition, sustained attention, and executive

functions: Constructing a unifying theory of ADHD. *Psychological Bulletin*, vol. 121(1), pp. 65–94. 1997. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.121.1.65>

100. Baumeister R. Self-regulation and personality: How interventions increase regulatory success, and how depletion moderates the effects of traits on behaviour. *J. of Personality*. 2006. Vol. 74. P. 1467–1494.

101. Carver C. S, Scheier M. F. On the Self-Regulation of Behavior. New York : Cambridge Univ. Press, 1998. 460 p.

102. Csikszentmihalyi M. Materialism and the evolution of consciousness. *Psychology and Consumer Culture: The Struggle for a Good Life in a Materialistic World*. Washington (DC) : American Psychological Association, 2004. P. 91–106.

103. Oleksandr K. Scientific approaches to overcoming stuttering (edited by Rudolph Krayevsky). URL: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/30-36_30.pdf

104. Schunk D. H., Zimmerman B. J. Self-regulation and learning. *Handbook of psychology: Educational psychology*. 2013. P. 45–68.

105. Zimmerman B. J. Student differences in self-regulated learning. *J. of Educational Psychology*. 1990. P. 51–59.

ДОДАТКИ

Додаток А

ОПИТУВАЛЬНИК «СТИЛЬ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ПОВЕДІНКИ»

Інструкція: Пропонуємо Вам ряд висловлювань про особливості поведінки. Послідовно прочитавши кожне висловлювання, виберіть одну з чотирьох можливих відповідей: «Правильно», «Мабуть, вірно», «Мабуть, невірно», «Неправильно» та поставте відмітку у відповідній графі на аркуші відповідей. Не пропускайте жодного висловлювання. Пам'ятайте, що не може бути хороших чи поганих відповідей, тому що це не випробування Ваших здібностей, а лише виявлення індивідуальних особливостей Вашої поведінки.

Текст опитувальника

1. Свої плани на майбутнє люблю розробляти в найменших деталях.
2. Люблю всякі пригоди, можу йти на ризик
3. Намагаюся завжди приходити вчасно, але тим не менш часто запізнююся.
4. Дотримуюся девізу: «Вислухай пораду, але сrobi на власний розсуд».
5. Часто покладаюся на свої здібності орієнтуватися по ходу справи і не прагну заздалегідь уявити послідовність своїх дій
6. Оточуючі відзначають, що я недостатньо критичний до себе і своїх дій, але сам я це не завжди помічаю
7. Напередодні контрольних або іспитів у мене зазвичай з'являлося відчуття, що мені не вистачило 1-2 днів для підготовки.
8. Щоб відчувати себе впевнено, необхідно знати, що чекає на тебе завтра.
9. Мені важко себе змусити щось переробляти, навіть якщо якість зробленого мене не влаштовує.
10. Не завжди помічаю свої помилки, частіше це роблять оточуючі мене люди.
11. Перехід на нову систему роботи не завдає мені особливих незручностей.
12. Мені важко відмовитися від прийнятого рішення навіть під впливом близьких мені людей.
13. Я не відношу себе до людей, життєвим принципом яких є «Сім разів відміряй, один раз відріж».
14. Ненавиджу, коли мене опікують і за мене щось вирішують.

15. Не люблю багато роздумувати про своє майбутнє.
16. У новому одязі часто відчуваю себе ніяково.
17. Завжди заздалегідь планую свої витрати, не люблю робити незапланованих покупок.
18. Уникаю ризику, погано справляюся з несподіваними ситуаціями.
19. Моє ставлення до майбутнього часто змінюється: то буду «райдужні» плани, то майбутнє здається мені «похмурим»
20. Завжди намагаюся продумати способи досягнення мети, перш ніж почну діяти.
21. Віддаю перевагу зберігати незалежність навіть від близьких мені людей.
22. Мої плани на майбутнє зазвичай реалістичні, і я не люблю їх змінювати.
23. У перші дні відпустки (канікул) при зміні способу життя завжди з'являється почуття дискомфорту.
24. При великому обсязі роботи неминуче страждає якість результатів.
25. Люблю зміни в житті, зміну обстановки і способу життя.
26. Не завжди вчасно помічаю зміни обставин і через це терплю невдачі.
27. Буває, що наполягаю на своєму, навіть коли не впевнений у своїй правоті.
28. Люблю дотримуватися заздалегідь наміченого на день плану.
29. Перш ніж з'ясовувати стосунки, намагаюся уявити собі різні способи подолання конфлікту.
30. У разі невдачі завжди шукаю, що ж було зроблено неправильно.
31. Не люблю посвячувати кого-небудь в свої плани, рідко дотримуюся чужих порад.
32. Вважаю розумним принцип: спочатку треба вплутатися в бій, а потім шукати засоби для перемоги
33. Люблю помріяти про майбутнє, але це скоріше фантазії, ніж реальність.
34. Намагаюся завжди враховувати думку товаришів про себе та свою роботу.
35. Якщо я зайнятий чимось важливим для себе, то можу працювати в будь-якій обстановці.
36. В очікуванні важливих подій прагну заздалегідь уявити послідовність своїх дій за того чи іншого розвитку ситуації.
37. Перш ніж взятися за справу, мені необхідно зібрати докладну інформацію про умови його виконання і супутніх обставин.
38. Рідко відступаю від розпочатої справи.
39. Часто допускаю недбале ставлення до своїх зобов'язань в разі втоми і поганого самопочуття.

40. Якщо я вважаю, що правий, то мене мало хвилює думка оточуючих про мої дії.

41. Про мене кажуть, що я «розкидаюся», не вмію відокремити головне від другорядного.

42. Я не вмію і не люблю заздалегідь планувати свій бюджет.

43. Якщо в роботі не вдалося домогтися певної якості, яка б мене влаштовувала, прагну переробити, навіть якщо оточуючим це не важливо.

44. Після вирішення конфліктної ситуації часто подумки до неї повертаюся, перевіряю вжиті заходи і результати.

45. Невимушено відчуваю себе в незнайомій компанії, нові люди мені зазвичай цікаві.

46. Зазвичай різко реаую на заперечення, намагаюся думати і робити все по-своєму.

Обробка результатів: *підрахуйте суму балів за ключем опитувальника.*

Ключ до обрахунку шкал опитувальника

Шкали	Вірно; мабуть вірно	Невірно; мабуть, не вірно
Планування	1, 8, 17, 22, 28, 31, 36	15, 42
Моделювання	11, 37	2, 7, 19, 23, 26, 33, 41
Програмування	12, 20, 25, 29, 38, 43	5, 9, 32
Оцінювання результатів	30, 44	6, 10, 13, 16, 24, 34, 39
Гнучкість	2, 11, 14, 21, 27, 31, 40, 46	34
Самостійність	4, 12, 14, 21, 27, 31, 40, 46	34
Загальний рівень саморегуляції	1, 2, 4, 8, 11, 12, 14, 17, 20, 21, 22, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 35, 36, 37, 38, 40, 43, 44, 45, 46	3, 5, 6, 7, 9, 10, 13, 15, 16, 18, 19, 23, 24, 26, 32, 33, 34, 39, 41, 42

Розподіл рівнів за шкалами

Шкали	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
Планування	< 3	4-6	> 7
Моделювання	< 3	4-6	> 7
Програмування	< 4	5-7	> 8
Оцінювання результатів	< 3	4-6	> 7
Гнучкість	< 4	5-7	> 8
Самостійність	< 3	4-6	> 7
Загальний рівень саморегуляції	< 23	24-32	> 33

Додаток Б

Метод спостереження для оцінки вольових якостей

Ознаки вольових якостей	Оцінка в балах
Ознаки дисциплінованості	
свідоме виконання встановленого у певній діяльності порядку (дотримання вимог вчителя, своєчасне виконання трудових доручень, виконання всіх правил тощо)	
добровільне виконання правил, встановлених колективом (класом, групою товаришів тощо)	
недопущення проступків (неявка в школу, пропуски уроків)	
дотримання дисциплінованої поведінки при зміні ситуації	
Ознаки самостійності	
виконання суб'єктом посиленої діяльності без допомоги та постійного контролю з боку дорослих	
вміння самому знайти собі заняття та організувати свою діяльність	
вміння відстояти свою думку, не проявляючи впертості, якщо не правий	
вміння дотримуватися сформованих звичок самостійної поведінки в нових умовах діяльності	
Ознаки наполегливості	
прагнення постійно доводити розпочату справу до кінця: вміння довго переслідувати мету, не знижуючи енергії при боротьбі з труднощами	
вміння продовжувати діяльність у разі небажання нею займатися або у разі виникнення іншої, цікавішої діяльності	
вміння проявити завзятість при обставині, що змінилася (зміні колективу, умов праці і т.д.)	
Ознаки витримки	
прояв терпіння в діяльності, що виконується в складних умовах	
вміння тримати себе у конфліктних ситуаціях (при суперечках, незаслуженому звинуваченні тощо)	
вміння гальмувати прояв почуттів при сильному емоційному збудженні (великій радості, обуренні тощо); вміння контролювати свою поведінку у незвичній обстановці	
Ознаки організованості	
дотримання певного порядку, що сприяє успіху в діяльності	
планування своїх дій та розумне їх чергування; раціональне витрачання часу з урахуванням обстановки; вміння вносити у свою діяльність певну організацію за зміни обстановки	
Ознаки рішучості	
швидко та обдумане прийняття рішень при виконанні тієї чи іншої дії чи вчинку	

виконання прийнятого рішення без вагань, впевнено; відсутність розгубленості при прийнятті рішень у скрутних умовах та під час емоційних збуджень	
прояв рішучих дій у незвичній обстановці	
Ознаки ініціативності	
прояв суб'єктом творчості, вигадки, раціоналізації	
участь у здійсненні нововведення	
активна підтримка колективу у реалізації намічених планів	
прагнення проявити ініціативу у незвичній обстановці	

Обробка результатів: оцінка сили вольових якостей проводиться за 5-тибальною системою:

- 5 – вольова якість дуже розвинена;
- 4 – сильно розвинена;
- 3 – слабо розвинена;
- 2 – дуже слабо розвинена;
- 1 – вольова якість не властива цьому суб'єкту;

Для більшої точності оцінка може бути виражена з десятими частками бала, наприклад, 3,7 або 4,2 і т.д.

Додаток В

ПРОТОКОЛ ПЕДАГОГІЧНОГО СПОСТЕРЕЖЕННЯ

**«ДІАГНОСТИКА СФОРМОВАНOSTІ ВМІННЯ ПЛАНУВАТИ ТА
ОРГАНІЗОВУВАТИ НАВЧАЛЬНУ ДІЯЛЬНІСТЬ»**

Критерії	Оцінка			
	1	2	3	4
Учень самостійно визначає проблему, ставить за мету її вирішення.				
Ділить технічний процес на етапи				
Учень самостійно працює з інформаційними джерелами, розробляє ідею, готує ескізи виробу чи план своєї діяльності				
Учень має уявлення про виконання майбутніх дій				
Учень визначає порядок дій				
Учень будує відповідь у засвоєній послідовності, виконує дії за зразком у подібній ситуації				
Учень вміє організувати робоче місце				