

Динамічні особливості становлення регулятивної сфери школярів з різною навчальною успішністю

У статті розкрито динамічні характеристики складових само-регуляції довільної активності школярів, проаналізовано конструктивні й деструктивні тенденції у становленні регулятивної сфери учнів. На основі запропонованої моделі продуктивного розвитку саморегуляції довільної активності школярів подано результати апробації корекційно-розвивальної програми з активізації у школярів позитивних регулятивних тенденцій у взаємозв'язку з їх навчальною успішністю.

Ключові слова: регулятивна сфера, саморегуляція довільної активності, навчальна успішність, особистість.

В статье раскрываются динамические характеристики саморегуляции произвольной активности школьников, проанализированы конструктивные и деструктивные тенденции в становлении регулятивной сферы учащихся. На основе предложенной модели продуктивного развития саморегуляции произвольной активности школьников представлены результаты апробации коррекционно-развивающей программы по активизации у школьников позитивных регулятивных тенденций во взаимосвязи с их успеваемостью.

Ключевые слова: регулятивная сфера, саморегуляция произвольной активности, успеваемость, личность.

Проблеми всебічного розвитку особистості школяра й активізації його суб'єктної активності у навчально-виховному процесі набувають особливої значущості у контексті розв'язання першочергових завдань модернізації сучасного вітчизняного освітнього простору. Оскільки одним з істотних проявів суб'єктності школяра є його довільна, усвідомлена активність, дослідження її регуляції дадуть можливість поглибити розуміння особливостей розгортання, перебігу та прогнозування результатів його навчальної діяльності. У зв'язку з цим підвищується потреба у вивченні саморегуляції довільної активності школяра, її структурно-функціональних і динамічних характеристик, що справляють вплив на його навчальну успішність.

У сучасній психології саморегуляція визначається як системна форма довільної активності школяра, що виступає критерієм і результатом його розвитку як суб'єкта навчальної діяльності. Від

ступеня досконалості процесів саморегуляції залежать надійність, продуктивність і результативність довільної активності особистості. Індивідуальні особливості діяльності зумовлюються рівнем функціональної сформованості, динамікою і змістом тих процесів саморегуляції, що здійснюються суб'єктом активності (М.Й. Боришевський, Є.П. Ільїн, В.К. Котирло, О.О. Конопкін, Н.Ф. Круглова, В.І. Моросанова, Г.С. Никифоров, Ю.О. Миславський, О.О. Обознов, О.К. Осницький, С.П. Тищенко).

У зв'язку з цим саморегуляція довільної активності школяра розуміється нами як складно організована система, становлення якої забезпечується констеляцією таких її структурно взаємопов'язаних компонентів: зовнішнього і внутрішнього особистісного контролю, оперативного самоконтролю, антиципуючого самоконтролю, самоконтролю власної діяльності. Репрезентантами саморегуляції є також характеристики регулятивно-вольових якостей особистості – наполегливість, організованість, витримка, рішучість, самостійність, що виявляються у школяра як суб'єкта активності у процесі його цілеспрямованої навчальної діяльності.

У ході лонгітюдного психолого-педагогічного експерименту розкрито динамічні особливості регулятивної сфери школярів з різним рівнем навчальних досягнень, побудовано модель продуктивного становлення саморегуляції довільної активності учнів; створено програму активізації конструктивних тенденцій в розвитку регулятивної сфери школярів з різним рівнем навчальних досягнень і здійснено її апробацію.

Емпіричні дані щодо динамічних характеристик становлення компонентів саморегуляції довільної активності школярів – особистісного контролю, різновидів самоконтролю і комплексу регулятивно-вольових якостей – дали змогу розкрити її особливості у макрогенетичній площині. З'ясовано, що онтогенетичний розвиток регулятивної сфери школярів відбувається у такому напрямку: від злитості, неструктурованості до диференціації та інтеграції її складових.

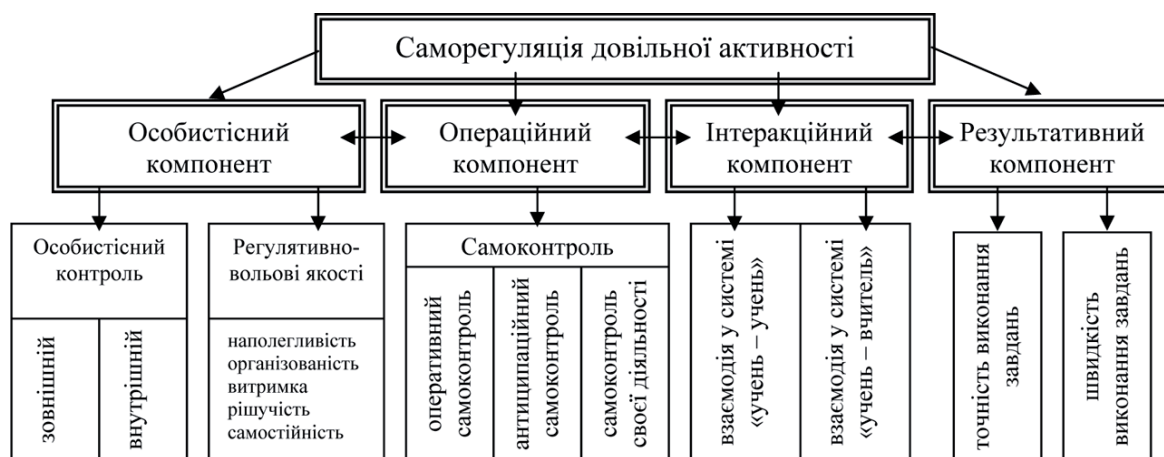
До того аналіз результатів лонгітюдного експерименту підтвердив потребу в створенні корекційно-розвивальної програми. Цю програму, розроблену на основі запропонованої нами моделі продуктивного розвитку саморегуляції довільної активності школярів з різною навчальною успішністю (див.: схему 1), апробовано у процесі експериментального дослідження.

Корекційно-розвивальна система впливу на саморегуляцію довільної активності школярів впроваджувалася у шкільну практику послідовно протягом чотирьох років. Вона пов'язана з

реалізацією семи етапів, що доповнювали один одного: методологічно-моделювального, системно-організаційного, навчально-методичного, корекційно-розвивального, інтерактивного, діагностично-моніторингового і прогностично-аналітичного. Перевірка ефективності впливу корекційно-розвивальної програми на регулятивну сферу школярів забезпечувалася через утворення двох груп досліджуваних: експериментальної ($n = 78$) і контрольної ($n = 76$).

Схема 1

Модель продуктивного становлення саморегуляції довільної активності школяра



Узагальнення експериментальних даних, одержаних до і після впровадження корекційно-розвивальної програми, показало, що найбільш значущі позитивні зміни – завдяки активізації конструктивних тенденцій у розвитку саморегуляції довільної активності – відбулися у середньо- і слабковстигаючих школярів стосовно таких її компонентів: внутрішнього особистісного контролю, операційного, антиципаційного самоконтролю і самоконтролю своєї діяльності (див.: рис. 1 і 2).

У високовстигаючих школярів завдяки застосуванню корекційно-розвивальної системи впливу на саморегуляцію їх довільної активності підвищення внутрішнього особистісного контролю, операційного, антиципаційного самоконтролю, самоконтролю своєї діяльності, а також високого рівня вияву регулятивно-вольових якостей встановлено на рівні статистичної тенденції.

Встановлено, що завдяки застосуванню системи корекційно-розвивальних впливів у школярів 2–5-х класів зростає вияв внутрішнього особистісного контролю – порівняно із зовнішнім особистісним контролем – у межах високого, середнього та низького рівнів їх навчальної успішності. При цьому спостерігається позитивна тенденція до орієнтації школярів на внутрішні критерії

при оцінюванні власних дій, умов навчальної діяльності та її результативності. На підставі одержаних даних з'ясовано, що найбільш суттєві конструктивні зміни у становленні внутрішнього особистісного контролю відбулися на статистично значущому рівні ($p \leq 0,01$) у слабковстигаючих школярів 3–4-х класів (у третьокласників до корекційно-розвивального впливу – 38,0%, після – 63,1%; у четвертокласників – 20,0% і 43,2% відповідно). Такі результати переконливо свідчать про наявність позитивних перетворень у структурі саморегуляції довільної активності учнів.

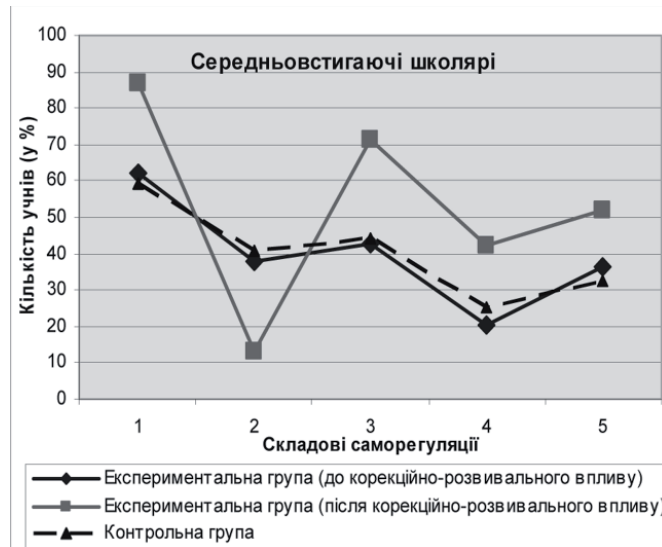


Рис. 1. Динаміка становлення компонентів саморегуляції довільної активності у середньовстигаючих школярів до і після застосування корекційно-розвивальної програми

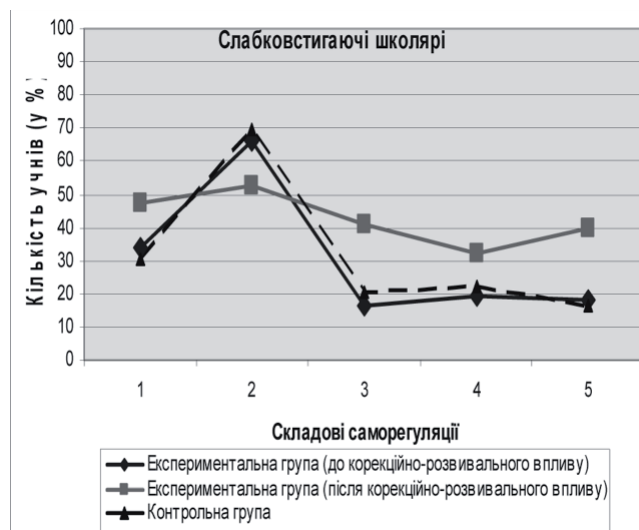


Рис. 2. Динаміка становлення компонентів саморегуляції довільної активності у слабковстигаючих школярів до і після застосування корекційно-розвивальної програми

Примітки: 1 – внутрішній особистісний контроль; 2 – зовнішній особистісний контроль; 3 – оперативний самоконтроль; 4 – антиципуючий самоконтроль; 5 – самоконтроль своєї діяльності.

У дослідженні з'ясовано, що завдяки корекційно-розвивальній взаємодії прояв самоконтролю та його складових у школярів 2–4-х класів з середнім та низьким рівнем навчальної успішності став більш інтенсивним. Це виявляється у зростанні схильності учнів експериментальних груп до оперативного й антиципуючого самоконтролю, а також самоконтролю власної діяльності, що позитивно позначається на рівні їх навчальних досягнень. Підвищення самоконтролю відбулося на статистично значущому рівні ($p \leq 0,01$) у середньовстигаючих учнів 2-го класу – на 18,9%, 3-го класу – на 20,2%, 4-го класу – на 24,1%; у слабковстигаючих школярів 2-го класу – на 26,5%, 3-го класу – на 23,2%, 4-го класу – на 18,8%.

У ході реалізації корекційно-розвивальної програми зафіксовано тенденцію до конструктивних змін у розвитку регулятивно-вольових якостей середньо- і слабковстигаючих школярів 4–5-х класів. Так, аналіз динаміки інтенсивного вияву у цих школярів таких рис, як наполегливість, організованість, витримка і самостійність, показав зростання високого рівня розвитку цих рис – порівняно з контрольною групою. Таке зрушення сприяло позитивним змінам у структурі саморегуляції, що забезпечило спроможність учнів адекватно оцінювати умови навчальної діяльності, переборювати труднощі заради поставленої мети, долати імпульсивність, самостійно виконувати завдання.

В ході апробації корекційно-розвивальної програми проаналізовано розвиток результативного компонента саморегуляції довільної активності у школярів – швидкість і точність виконання ними навчальних завдань. Застосування методики “Графічний диктант” Д.Б. Ельконіна [2], а також таких корекційно-розвивальних завдань, як: “Малюємо по клітинках”, “Розташувати фігури”, “Хто швидший” [1], дало змогу вивчити важливі характеристики регулятивної системи учнів з різною навчальною успішністю.

Аналіз і узагальнення результатів, одержаних в процесі експериментального дослідження, засвідчив, що показники вияву *швидкості* і *точності* виконання завдань на статистично значущому рівні (від $s \leq 0,05$ до $s \leq 0,001$) відрізняються у школярів з різним рівнем навчальних досягнень.

У високовстигаючих учнів других і третіх класів переважає середній рівень точності виконання навчальних завдань (40,9% та 51,9% відповідно). Високий рівень точності домінує у високовстигаючих четвертокласників – 37,2% і п'ятикласників – 46,6%.

Низький рівень точності виконання навчальних завдань виявлено у 22,1% високовстигаючих другокласників, 12,9% – третьокласників, 26,8% – четвертокласників, 11,7% – п'ятикласників.

У середньовстигаючих школярів 2–5-х класів більшою мірою виявляється середній рівень точності виконання завдань. У другокласників він складає 56,0%, у третьокласників – 44,7%, у четвертокласників – 54,4%, у п'ятикласників – 45,9%. Виявлено, що високий показник точності у школярів з середньою навчальною успішністю становить 23,3% – у другокласників; 29,3% – у третьокласників; 23,9% – у четвертокласників і 34,3% – у п'ятикласників. Низький рівень точності виконання навчальних завдань має свій прояв у 20,7% середньовстигаючих другокласників; 26,0% третьокласників; 21,7% четвертокласників, а також у 19,8% п'ятикласників.

Одержані експериментальні дані дали змогу встановити рівні точності виконання навчальних завдань у слабковстигаючих учнів. У школярів цієї групи – від другого по четвертий клас – домінуючим є середній рівень вияву точності виконання завдань (другий клас – 47,4%, третій клас – 58,3%, четвертий клас – 49,1%), а у п'ятикласників – низький рівень її прояву (42,3%). До того у слабковстигаючих другокласників низький показник точності виконання завдань становить 38,2%; у третьокласників – 32,1%; у четвертокласників – 28,6%; у п'ятикласників – 42,3%. Високий рівень точності у слабковстигаючих школярів виявлено у 14,4% другокласників, 9,6% третьокласників, 22,3% четвертокласників і 21,2% п'ятикласників.

Узагальнення результатів вивчення динамічних особливостей становлення рівнів точності виконання завдань школярами з різною навчальною успішністю в макrogenетичному аспекті показало, що, незважаючи на домінування середнього рівня точності виконання навчальних завдань, у високовстигаючих учнів – порівняно з слабковстигаючими – спостерігається конструктивна тенденція до підвищення її високих показників на статистично значущому рівні від другого по п'ятий клас: 2 клас – 37,0%, $\varphi^* = 5,85$ при $\rho \leq 0,001$; 3 клас – 35,2%, $\varphi^* = 3,86$ при $\rho \leq 0,001$; 4 клас – 37,2%, $\varphi^* = 2,06$ при $\rho \leq 0,01$; 5 клас – 46,6%, $\varphi^* = 3,34$ при $\rho \leq 0,001$. У слабковстигаючих школярів – відносно високовстигаючих – має свій прояв деструктивна тенденція до зниження високого рівня виконавської точності і підвищення її низького рівня: 2 клас – 38,2%, $\varphi^* = 2,18$ при $\rho \leq 0,01$; 3 клас – 32,1%, $\varphi^* = 2,88$ при $\rho \leq 0,01$; 4 клас – статистично значущих відмінностей за багатofункціональним критерієм кутового перетворення φ^* Фішера не виявлено; 5 клас – 42,2%, $\varphi^* = 4,36$ при $\rho \leq 0,001$.

Одержані в ході експериментального дослідження результати дали змогу зробити порівняльний аналіз особливостей вияву рівнів точності виконання навчальних завдань у високовстигаючих і середньовстигаючих школярів. Так, високий рівень точності виконання навчальних завдань у високовстигаючих другокласників – порівняно з середньовстигаючими школярами – становить 37,0%, $\varphi^* = 1,91$ при $\rho \leq 0,05$; у високовстигаючих четвертокласників – 37,2%, $\varphi^* = 1,76$ при $\rho \leq 0,05$; у високовстигаючих п'ятикласників високий рівень точності виконання навчальних завдань збільшується – відносно середньовстигаючих учнів – 46,6%, $\varphi^* = 1,60$ при $\rho \leq 0,05$. Середній рівень точності переважає у середньовстигаючих другокласників – відносно високовстигаючих – 56,0%, $\varphi^* = 1,87$ при $\rho \leq 0,05$, а також у середньовстигаючих четвертокласників – 54,4%, $\varphi^* = 2,26$ при $\rho \leq 0,01$. Низький рівень точності збільшується у середньовстигаючих третьокласників – порівняно з високовстигаючими – 26,0%, $\varphi^* = 2,06$ при $\rho \leq 0,05$. Отже, порівняння одержаних результатів у групах високовстигаючих і середньовстигаючих школярів, засвідчило існування деструктивної тенденції, що виявляється у зниженні високого рівня точності виконання навчальних завдань у середньовстигаючих учнів.

Аналіз результатів дослідження точності виконання навчальних завдань дав змогу простежити динаміку її становлення у середньовстигаючих і слабковстигаючих школярів 2–5-х класів. Так, у слабковстигаючих другокласників – порівняно з середньовстигаючими учнями – підвищується низький рівень точності виконання навчальних завдань: 38,2%, $\varphi^* = 2,33$ при $\rho \leq 0,01$. У низьковстигаючих третьокласників – порівняно з середньовстигаючими – знижується високий (9,6%, $\varphi^* = 3,14$ при $\rho \leq 0,001$) рівень точності виконання завдань, а середній рівень – підвищується (58,3%, $\varphi^* = 1,63$ при $\rho \leq 0,05$). Зниження високого рівня точності (21,2%, $\varphi^* = 1,82$ при $\rho \leq 0,05$) й підвищення низького її рівня (42,3%, $\varphi^* = 2,99$ при $\rho \leq 0,001$) відбувається у низьковстигаючих п'ятикласників – порівняно з середньовстигаючими школярами.

Отже, отримані результати засвідчують існування статистично значущого взаємозв'язку між рівнем точності виконання школярами навчальних завдань і їх навчальними досягненнями.

Відповідно до одержаних в ході експериментального дослідження даних проаналізовано показники швидкості виконання навчальних завдань учнями 2–5-х класів з різною навчальною успішністю.

Встановлено, що у високовстигаючих учнів других класів переважає високий рівень швидкості виконання навчальних завдань – 43,5%, а у високовстигаючих школярів від третього по п'ятий клас домінує середній її рівень (третій клас – 41,0%, четвертий клас – 54,4%, п'ятий клас – 53,1%). Високий рівень швидкості виконання учнями навчальних завдань зафіксовано у 36,8% високовстигаючих третьокласників; 35,9% – четвертокласників; 31,3% – п'ятикласників. Низький рівень швидкості виконання навчальних завдань виявлено у 17,2% високовстигаючих другокласників; 22,2% – третьокласників; 9,7% – четвертокласників; 15,6% – п'ятикласників.

У середньовстигаючих школярів 2–5-х класів більшою мірою має свій прояв середній рівень швидкості виконання завдань. У другокласників він складає 52,3%, у третьокласників – 39,2%, у четвертокласників – 52,6%, у п'ятикласників – 51,4%. Встановлено, що високий показник швидкості у школярів з середньою навчальною успішністю виявляється у 27,3% другокласників; у 32,4% третьокласників; у 37,1% четвертокласників і у 29,7% п'ятикласників. Низький рівень швидкості виконання навчальних завдань становить 20,4% у середньовстигаючих другокласників; 28,4% – у третьокласників; 10,3% – у четвертокласників; 18,9% – у середньовстигаючих п'ятикласників.

Одержані в ході експериментального дослідження дані дали змогу встановити рівні швидкості виконання навчальних завдань у слабковстигаючих учнів. У слабковстигаючих школярів другого, четвертого і п'ятого класів домінує середній рівень вияву швидкості виконання завдань (другий клас – 51,0%, четвертий клас – 62,8%, п'ятий клас – 40,8%), а у третьокласників – низький рівень її прояву – 36,9%. У слабковстигаючих другокласників низький показник швидкості виконання навчальних завдань становить 29,7%, у четвертокласників – 29,8%, у п'ятикласників – 39,3%; а високий рівень швидкості виявлено у 19,3% учнів других класів, 31,0% – у школярів третіх класів, 7,4% – школярів четвертих класів і 19,9% – учнів п'ятих класів.

Результати вивчення динамічних особливостей становлення рівнів швидкості виконання завдань у школярів з різною навчальною успішністю на статистично значущому рівні показали наявність різноспрямованих тенденцій у їх розвитку.

Так, узагальнені дані вказують на те, що у високовстигаючих учнів – порівняно із слабковстигаючими – спостерігається конструктивна тенденція до прояву високих показників швидкості виконання навчальних завдань: 2 клас – 43,5%, $\varphi^* = 3,41$ при $\rho \leq$

0,001; 3 клас – 36,8%, $\varphi^* = 0,78$ – статистично значущих відмінностей за багатофункціональним критерієм кутового перетворення φ^* Фішера не виявлено; 4 клас – 35,9%, $\varphi^* = 4,66$ при $\rho \leq 0,001$; 5 клас – 31,3%, $\varphi^* = 1,58$ при $\rho \leq 0,05$.

У слабковстигаючих школярів – відносно високовстигаючих – має свій прояв деструктивна тенденція до зниження високого рівня швидкості і, відповідно, підвищення її низького рівня: 2 клас – 19,3%, $\varphi^* = 3,41$ при $\rho \leq 0,001$; 3 клас – 31,0%, $\varphi^* = 0,78$ – статистично значущих відмінностей за багатофункціональним критерієм кутового перетворення φ^* Фішера не виявлено; 4 клас – 7,4%, $\varphi^* = 4,66$ при $\rho \leq 0,001$; 5 клас – 19,9%, $\varphi^* = 1,58$ при $\rho \leq 0,05$.

Статистично значущих відмінностей між групами високовстигаючих і слабковстигаючих учнів у прояві середнього рівня швидкості виконання навчальних завдань не зафіксовано.

Міжгруповий аналіз одержаних в ході експериментального дослідження результатів дав змогу порівняти особливості вияву рівнів швидкості виконання навчальних завдань у високовстигаючих і середньовстигаючих школярів.

Високий рівень швидкості виконання навчальних завдань у високовстигаючих другокласників – порівняно з середньовстигаючими – становить 43,5%, $\varphi^* = 2,15$ при $\rho \leq 0,001$. Середній рівень швидкості переважає у середньовстигаючих другокласників – відносно високовстигаючих – 52,3%, $\varphi^* = 1,62$ при $\rho \leq 0,05$. Будь-яких інших статистично значущих відмінностей у вияві показників швидкості виконання навчальних завдань між високовстигаючими і середньовстигаючими групами школярів третього, четвертого і п'ятого класів не виявлено. Таким чином, порівняння одержаних результатів у групах високовстигаючих і середньовстигаючих школярів другого класу, засвідчило існування деструктивної тенденції, що виявляється у зниженні високого рівня швидкості виконання навчальних завдань у середньовстигаючих другокласників.

Аналіз результатів дослідження рівнів швидкості виконання навчальних завдань у середньовстигаючих і слабковстигаючих школярів 2-5-х класів дав змогу простежити динамічні особливості її становлення і виявити конструктивні і деструктивні тенденції в її розвитку. Так, у середньовстигаючих і слабковстигаючих учнів другого і третього класів статистично значущих розбіжностей у прояві показників швидкості виконання навчальних завдань не зафіксовано. У слабковстигаючих четвертокласників – порівняно із середньовстигаючими – знижується високий рівень швидкості виконання завдань (7,4%, $\varphi^* = 4,79$ при $\rho \leq 0,001$), а низький рівень – підвищується (29,8%, $\varphi^* = 3,19$ при $\rho \leq 0,001$). Зниження

високого рівня швидкості (19,9% , $\phi^* = 1,43$ на рівні статистичної тенденції) й підвищення низького її рівня (39,3% , $\phi^* = 2,77$ при $\rho \leq 0,001$) відбувається у низьковстигаючих п'ятикласників – порівняно з середньовстигаючими учнями, що підтверджує наявність деструктивних проявів у її становленні.

Тому, одержані в ході експериментального дослідження результати засвідчують існування статистично значущого взаємозв'язку між рівнем швидкості виконання завдань і рівнем навчальних досягнень у високовстигаючих і слабковстигаючих школярів.

Отже, високовстигаючі учні – порівняно із слабковстигаючими – сприймають завдання повністю, у всіх компонентах зберігають його до кінця заняття. Працюють, не відволікаючись, приблизно в однаковому темпі протягом тривалого часу, якщо припускаються помилок, здебільшого самі їх знаходять і виправляють. Не квапляться здати роботу, прагнуть самостійно перевірити її, роблять все можливе, аби робота була виконана правильно і швидко. Такі школярі характеризуються високою точністю, безпомилковістю, швидкістю при виконанні навчальних завдань, стійкістю в умовах психічного напруження.

У середньовстигаючих школярів показники точності й швидкості виконання навчальних завдань дещо відрізняються від аналогічних показників, одержаних у групі високовстигаючих учнів. Зазначимо, що кількість учнів з низькими і середніми показниками у групі середньовстигаючих школярів збільшується, з високим – поступово зменшується, порівняно з високовстигаючою групою досліджуваних.

Середньовстигаючі школярі достатньо контролюють свою активність, хоча загальна кількість недоліків при здійсненні навчальної діяльності у таких дітей збільшується. У ході роботи середньовстигаючі учні часто припускаються нечисленних помилок, але не помічають і не усувають їх. Якість роботи, її оформлення, іноді, не турбує таких учнів, хоча вони й спрямовані на отримання високого результату. Швидкість виконання навчального завдання може бути або достатньо високою, або знижуватися, порівняно з високовстигаючими учнями.

У слабковстигаючих школярів прояв показників точності і швидкості виконання завдань, порівняно з високовстигаючими і середньовстигаючими учнями, на високому рівні статистичної значущості відрізняються за своїми характеристиками. У слабковстигаючих учнів знижуються високі рівні точності і швидкості виконання навчальних завдань, а вияв низьких їх рівнів – підвищуються.

Низький рівень точності і швидкості виконання навчальних завдань у низьковстигаючих учнів має свій вияв у тому, що дитина припускається численних помилок, іноді не сприймає завдання, не

розуміє, що потрібно робити, не може налаштуватися на роботу або не хоче її виконувати. Найчастіше такі діти не мають досвіду взаємодії з дорослими в ситуації навчання, не мають навичок працювати з покроковою інструкцією. Учні сприймають лише частину завдання, але й її не можуть виконати до кінця в повному обсязі; поступово (приблизно за 2–3 хвилини) система знаків порушується, допускаються помилки, які не помічаються і не виправляються. Такі школярі не виявляють бажання поліпшити якість роботи, до її результату є байдужими.

Зниження високих рівнів точності і швидкості й підвищення низьких її рівнів у слабковстигаючих школярів підтверджує наявність деструктивних проявів у становленні регулятивного компонента саморегуляції їх довільної активності. Таким чином, недостатня точність, неуважність, наявність численних помилок, низька швидкість виконання навчальних завдань веде до зниження у цих школярів рівня їх навчальних досягнень.

У ході експериментального дослідження з'ясовано, що завдяки корекційно-розвивальній взаємодії прояв високих рівнів точності і швидкості виконання навчальних завдань у школярів 2–5-х класів із середнім та низьким рівнем навчальної успішності став більш інтенсивним. Це виявляється, по-перше, у зростанні їх кількісних показників; по-друге, позитивно позначається на рівні їх навчальних досягнень.

Якщо у середньовстигаючих учнів високий показник точності до застосування корекційно-розвивальної програми в середньому становив 26,5%, то після корекційно-розвивального впливу – 46,1% (у контрольній групі – 24,0%). У групі слабковстигаючих високий рівень точності виконання навчальних завдань до впливу мав вияв у 19,0% школярів, після нього – у 35,9% учнів (показник контрольної групи – 18,1%).

Так само у середньо- і слабковстигаючих школярів позитивних змін зазнав прояв високого показника швидкості виконання навчальних завдань. У середньовстигаючих учнів до впровадження корекційно-розвивальної програми він становив 29,1%, після – 46,4% (контрольна група – 31,2%). У низьковстигаючих школярів відповідно: до – 9,3%, після – 36,9%, контрольна група – 14,5%.

Застосування дисперсійного аналізу з повторним вимірюванням показників дало можливість визначити статистично значущі зміни у складових саморегуляції школярів з різною навчальною успішністю до і після впровадження корекційно-розвивальної програми, а також порівняти результати, зафіксовані в учнів експериментальних і контрольних груп.

В результаті дослідження з'ясовано, що конструктивна трансформація параметрів особистісного контролю і самоконтролю, а також сформованість комплексу регулятивно-вольових якостей сприяють підвищенню навчальної успішності у школярів експериментальних груп. Взаємодія і взаємовплив вимірюваних параметрів є достовірними на високому рівні статистичної значущості (від $p \leq 0,001$ до $p \leq 0,05$). У контрольних групах визначені відмінності не відрізняються від казуальних.

У ході експериментального дослідження з'ясовано, що завдяки впровадженню корекційно-розвивальної програми збільшився прояв високих рівнів точності і швидкості виконання навчальних завдань у школярів із середнім та низьким рівнем навчальної успішності. Це виявляється у зростанні їх кількісних показників, а також позитивно позначається на рівні їх навчальних досягнень. Такі конструктивні зміни у розвитку результативного компонента саморегуляції довільної активності проявляються у посиленні зосередженості школярів на навчальній діяльності, а також сприяють набуттю уміння покращувати її результати. Таким чином, реалізація корекційно-розвивальної системи дій з метою розвитку конструктивних і нівелювання деструктивних тенденцій у саморегуляції довільної активності сприяла позитивним перетворенням у становленні регулятивної сфери школярів експериментальних класів і призвела до підвищення рівня їх навчальної успішності.

Список використаних джерел

1. Лопатина А.А., Скребцова М.В. 600 творческих игр для больших и маленьких / А. Лопатина, М. Скребцова. – 3-е изд. – М.: Армита-Русь, 2009. – 20 с. (Серия “Образование и творчество”)
2. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога в образовании: [учебное пособие]. – М.: ВЛАДОС, 1995. – 529 с.

The article is devoted to dynamical features of the components of self-regulation of schoolchildren voluntary activity. Constructive and destructive tendencies of development of the regulatory sphere of schoolchildren are analyzed. The model of self-productive activity for schoolchildren with different school results is proposed. The correctional and developing program which can activate constructive trends of development of self-regulation of schoolchildren voluntary activity is elaborated. This program is based on above-mentioned model which takes into account the school results of pupil.

Key-words: regulatory sphere, voluntary self-regulation activity, academic achievements, personality.

Отримано: 14.11.2011 р.