



УДК 376.1-056.34:376.016:51:371.26



ОСОБЛИВОСТІ ОПЕРАЦІЙНОГО КОМПОНЕНТА САМОРЕГУЛЯЦІЇ У МОЛОДШИХ ПІДЛІТКІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

Леся ПРОХОРЕНКО, Інститут спеціальної педагогіки Національної академії педагогічних наук України, м. Київ, Україна, www-olesya@mail.ru

Операційний компонент реалізується через компетенції діяльності, засоби і способи діяльності: планування, проектування, моделювання, прогнозування, орієнтування в різних видах діяльності; управління за діяльністю: постановка і розв'язання завдань; побудова і розв'язання нестандартних, проблемних ситуацій. Пізнавальні дії виступають як операційні механізми пізнавальної діяльності. Операційний компонент діяльності пов'язаний із діями, які виконує особистість у процесі реалізації пізнавальної діяльності, яка має три частини: орієнтувальну, виконавчу (операційну) і контрольну. Усі частини тісно взаємопов'язані між собою, і обумовлюють одна одну.

Ключові слова: саморегуляція; мотивація; самоконтроль; навчальна діяльність; психічні процеси.

Lesya PROKHORENKO, Інститут спеціальної педагогіки Національної академії педагогічних наук України, г. Киев, Украина

ОСОБЕННОСТИ ОПЕРАЦИОННОГО КОМПОНЕНТА САМОРЕГУЛЯЦИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Операционный компонент реализуется через компетенции деятельности, средства и способы деятельности: планирование, проектирование, моделирование, прогнозирование, ориентирование в разных видах деятельности; управление за деятельностью: постановка и решение задач; построение и решение нестандартных, проблемных ситуаций. Познавательные действия выступают как операционные механизмы познавательной деятельности. Операционный компонент деятельности связан с действиями, которые выполняет личность в процессе реализации познавательной деятельности, которая имеет три части: ориентировочную, исполнительную (операционную) и контрольную. Все части тесно взаимосвязываются между собой, и обуславливают друг друга.

Ключевые слова: саморегуляция; мотивация; самоконтроль; учебная деятельность; психические процессы.

Lesya PROKHORENKO, Institute of Special Education, National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, city Kyiv, Ukraine

THE FEATURES OF AN OPERATIONAL COMPONENT OF SELF-REGULATION SCHOOL CHILDREN WITH MENTAL DISABILITIES

An operational component of self-identity defines a set of skills to implement self-activity. Operations component provides active volitional self-involved and as a result, is the condition of identity formation. Operational component associated with self-control and serves as random and involuntary forms, depending on the course of self. Implementation of activities subject involves the relationship between: motivation, purpose

© Прохоренко Л., 2014



and methods of achieving the goal. An operational component is realized through the jurisdictions facilities and methods of the activities: planning, design, prognostication, orientation in different kinds of activity; management of activity: stating and solution of sum; construction and solution of non-standard, problem situations. Cognitive actions come forward as operating mechanisms of cognitive activity. The operating component of an activity is related with actions, which personality is executed in the process of the realization of cognitive activity, which has three parts: orientation, executive (operating-room) and control. All parts are closely connected.

An operational component of self-regulation depends on driving knowledge and ways of its implementation. Knowledge – the semantic component of the operational component activities, and methods of – procedure. Implementation of cognitive activity has several stages: identification, reproduction, understanding, application and familiar situations in unfamiliar conditions assessment. Each of the steps can be carried out on reproductive and productive levels.

Keywords: self-regulation; motivation; self-control; educational activity; psychical processes.

У полі досліджень психології і педагогіки відзначено, що мотиваційний механізм саморегуляції охоплює різноманітні за змістом і складом мотиви, які спрямовують діяльність особистості. Операційний механізм – психічні процеси, когнітивні операції, які проявляються на основі функціонального механізму. Регулятивний – характеризує вміння особистості до самоконтролю, самокорекції, самооцінки і здатності до рефлексії. Складна взаємодія мотиваційного, операційного і регулюючого механізмів є підґрунтям становлення продуктивної діяльності і розвитку особистості, яка формується й реалізується в діяльності.

Операційний компонент діяльності обумовлений як психологічними чинниками, так і базою певних знань і вмінь. Психологічна основа цього компонента передбачає визначення мети діяльності, спонукань певними мотивами, здібності, інтереси, сформованість вольової сфери, досвід до пізнавальної діяльності, соціальні пізнавальні потреби. Практичний чинник визначає рівень засвоєння досвіду: наявність обсягу першочергових знань про предмет діяльності, рівень процесуальних умінь, наявність досвіду пошукової діяльності. Операційний компонент пізнавальної діяльності залежить від системи ведучих знань і способів її здійснення. Знання – змістова складова операційного компонента діяльності, а методи здійснення – процесуальна. Реалізація пізнавальної діяльності має декілька етапів: упізнання, відтворення, розуміння, застосування в знайомих ситуаціях і в незнайомих умовах, оцінювання.

У дослідженнях із цієї проблеми зазначено, що операційні механізми забезпечують не тільки реалізацію функціональних потенціалів, а й необхідні зміни, які протистоять їх послабленню. Вони виступають як чинник стабілізації функцій і засвоюються особистістю в процесі виховання, навчання, соціалізації та відносяться до характеристики особистості як суб'єкта діяльності (І. Зимня, О. Конопкін, Ю. Куль, О. Лєонтєв, Л. Нєрсєян, О. Тихомиров та ін.). Автори свідчать, що оволодіння операційним компонентом є один із головних етапів становлення саморегуляції. Його формування відбувається в процесі засвоєння прийомів саморегуляції, перетворенні їх на особистісні утворення суб'єкта. Операційний компонент відповідає за введення дії до розумової сфери особистості, перетворення заданої матеріальної дії у внутрішню, зіставлення вимог діяльності з мотивами і завданнями.

Розглядаючи функціональну структуру процесу саморегуляції О. Конопкін, Л. Нєрсєян надають важливу роль її операційному компоненту. Дослідники наголошують,



що для успішного виконання програми дій важливою є суб'єктивна модель значущих умов діяльності, що являє собою комплекс інформації, яку в даний момент отримує людина про ті умови діяльності, врахування яких необхідне для успішного її виконання. Співвідношення «образ-мета» – «образ-результат» (або «проміжний результат») є головною умовою регулювання операційного компоненту діяльності. Автори наголошують на суб'єктивному розумінні мети діяльності. Тобто мета для конкретного суб'єкта може бути різною за однієї і тієї ж самої інструкції, постановки одного й того ж самого завдання.

Вивчаючи операційну основу саморегульованої дії, Н. Гордєєва, В. Зінченко відзначають її основні ланки: мета діяльності (аналіз і виділення заданих характеристик очікуваного результату); аналіз умов діяльності, визначення способу виконання, прогностична оцінка можливостей отримання правильного результату; побудова алгоритму виконання діяльності, її послідовності та способів виконання; перевірка і виправлення недоліків діяльності в процесі її виконання; співставлення кінцевого результату з поставленою метою. Дослідники стверджують, що операційний компонент пов'язаний з низкою когнітивних, виконавчих, цілеутворюючих, емоційно-оцінювальних процесів, які реалізуються на різних його етапах.

Таким чином, операційний компонент саморегуляції діяльності, насамперед передбачає інтелектуальну діяльність і є особливою формою психічної діяльності, яка виникає в тих випадках, коли пізнавальне завдання вимагає попереднього аналізу та синтезу ситуації і визначення спеціальних допоміжних операцій, за допомогою яких вона може бути розв'язане. Операційний компонент саморегуляції має наступні складові: планування (з'ясування об'єктивних умов, які необхідні для успішної побудови алгоритму діяльності); виконання – забезпечення реальних перетворень в об'єкті дії; контроль – перевірка планування та виконання діяльності (самоконтроль і самооцінка).

На основі виконання дій самоконтролю і самооцінки формується саморегуляція навчальної діяльності школяра – вміння її адекватно оцінювати з точки зору суспільно-вироблених еталонів, перетворювати і удосконалювати її.

У працях, присвячених вивченню пізнавальної діяльності у дітей із ЗПР, саморегуляція розглядалася або в контексті вивчення інших психічних функцій і процесів (Т. Єгорова, І. Коробейніков, В. Лубовський, Н. Лутонян, Н. Менчинська, Л. Переслені, Н. Піддубна, В. Подобєд, П. Шошин та ін.); або в окремому її прояві як функція самоконтролю (О. Аксьонова, Ю. Максименко, Л. Прохоренко, У. Ульяновська та ін.); як засіб корекції недоліків в інтелектуальному розвитку дітей із ЗПР (Н. Білопольська, С. Домішкевич, О. Красилю, Л. Кузнецова, І. Кулагіна, Г. Ліпкіна, Н. Пілаєва, Т. Пускаєва, У. Ульяновська та ін.). Учені відзначають інфантильні риси особистості дітей із ЗПР, що проявляються в переважанні ігрових інтересів над навчальними, недостатнє цілепокладання, підвищену навіюваність і уникнення відповідальності, неадекватну самооцінку, невміння поводитися відповідно до вимог ситуації. Водночас, дослідники наголошують на тому, що оволодіння вміннями контролювати і регулювати власну діяльність на кожному етапі є найважливішим засобом корекції недоліків у інтелектуальному розвитку дітей із ЗПР та сприяє тому, що діяльність дитини стає більше усвідомленою, цілеспрямованою, самостійною.

Дослідники, які розв'язували проблему саморегуляції навчальної діяльності у дітей із ЗПР свідчать, що від рівня сформованості компонентів саморегуляції залежить успішність, надійність, продуктивність, кінцевий результат будь-якого акту довольної діяльності (Г. Єфремова, В. Кісова, Т. Князева, Н. Росіна, У. Ульяновська та



ін.). Учені відзначають, що у дітей із ЗПР несформованість саморегуляції проявляється в переважанні ігрових інтересів над навчальними, недостатній цілеспрямованості, підвищеній навіюваності і безвідповідальності, неадекватній самооцінці, невмінні співвідносити отриманий результат із вимогами діяльності.

Н. Менчинська, З. Калмикова, А. Линда, А. Маркова, Ю. Максименко, В. Рилова, В. Романко та інші автори, розглядаючи питання саморегуляції, виділяють поняття самоконтролю як необхідного елементу навчальної діяльності, від міри сформованості дій якого залежить рівень сформованості саморегуляції [2; 4; 5].

Вивчаючи проблему самоконтролю у дітей із ЗПР Н. Піддубна свідчить про відсутність вираженого орієнтувального етапу при розв'язанні навчальних завдань. Ці діти починають діяти відразу, з ходу. Автор зауважує, що молодші школярі із ЗПР більшою мірою зацікавлені швидше закінчити роботу, а не якістю виконання завдання. Отримавши інструкцію до завдання, діти із ЗПР не розуміють значущості орієнтовного етапу, не аналізують умову, прагнуть швидше почати діяти і отримати кінцевий результат, що призводить до появи безлічі помилок.

До порушень операційного самоконтролю Н. Голуб відносить зниження рівня узагальнення (у судженнях дітей із ЗПР оперування загальними ознаками замінюється переважанням безпосередніх уявлень про предмети і явища, встановленням конкретних зв'язків між ними) і спотворення процесу узагальнення (встановлення надзвичайно загальних зв'язків між предметами і явищами, що відбивають не істотну, а випадкову сторону предметів і явищ). Автор зазначає, що зустрічаючись із труднощами, молодші школярі «зісковзують» з правильних дій на помилкові (дитина як би не утримується в руслі складного для нього завдання і замінює його простішим, тим самим мимоволі полегшуючи свою розумову діяльність), недостатньо критичні до результатів своєї діяльності.

Досліджуючи проблему самоконтролю у дітей із ЗПР молодшого підліткового віку вчені свідчать про певні зрушення у розвитку самоконтролю порівняно з молодшими школярами із ЗПР, водночас наголошують на недоліках самоконтролю в навчальній діяльності цих дітей до яких відносять: імпульсивність, недостатню цілеспрямованість, недорозвиток мовної регуляції; низький рівень сформованості саморегуляції діяльності; низький рівень самоконтролю; низьку активність під час діяльності тощо (Т. Власова, Т. Єгорова, К. Лебединська, В. Лубовський та ін.). Автори відзначають, що приступаючи до роботи, ці діти часто проявляють нерішучість, задають запитання, які, зазвичай, стосуються того, що вже було попередньо з'ясовано або пояснено, іноді самостійно взагалі не можуть зрозуміти формулювання завдання [1; 4; 7].

Як зазначають В. Лубовський, Т. Єгорова, Т. Пускаєва, у молодшому підлітковому віці недостатньо сформовані структурні компоненти самоконтролю. Так, для молодших підлітків із ЗПР характерними є вибірковий інтерес до навчальних завдань, уникнення складних завдань, швидке закінчення непривабливої діяльності, невміння доводити роботу до логічного завершення; часткове сприймання зразка у вигляді словесної інструкції, невміння утримати його впродовж роботи; недостатня усвідомленість способу виконання, утруднення у виборі раціональних способів, фрагментарне дотримання вимог виконання завдання; недорозвиток мовленнєвого опосередкування; невміння виявляти помилки, виправляти їх, адекватно оцінювати результат [4; 6].

У своїх працях, охоплюючи проблему самоконтролю у молодших підлітків із ЗПР, Л. Виготський, Л. Занков, М. Певзнер наголошують на здатності дітей до контро-



лю власних дій в умовах сформованості еталону дії. Однак, при необхідності самостійного визначення нового способу дії і перебудови відомого – у дітей із ЗПР не відбувається усвідомлення неадекватності своїх дій, і, по суті, перебудова не відбувається. У ситуаціях утруднення активізуються захисні форми поведінки: відхід із ситуації під різними приводами, відмова від продовження розв'язання настають значно швидше, ніж у їх однолітків з нормальним розвитком. Науковці стверджують, що зниження усвідомленості виконуваних дій, відсутність спрямованості на розв'язання, несформованість самоконтролю – негативно впливають на продуктивність навчальної діяльності цих дітей.

У дослідженнях Г. Грибанової, К. Лебединської, М. Райської наголошується, що порушення поетапного самоконтролю над виконуваною діяльністю, призводить до того, що молодші підлітки дуже рідко можуть адекватно оцінити свою роботу і правильно мотивувати свою оцінку, яка часто завищена. На думку авторів, у молодших підлітків із ЗПР спостерігається ослаблення регулювання навчальної діяльності, навіть якщо завдання сприйняте дитиною, то виникають труднощі при його розв'язанні, оскільки не аналізується умова завдання в цілому, не плануються можливі шляхи виконання, не контролюються отримані проміжні та кінцеві результати тощо.

Як свідчить М. Певзнер розвиток самооцінки у підлітків із ЗПР носить дисгармонійний характер. Підлітки із ЗПР проявляють нижчу, диференційовану, аналітичну самооцінку і при самосприйманні і самооцінці себе, і при сприйнятті і оцінці інших людей порівняно зі школярами, що нормально розвиваються.

Отже, проблема здатності до самоконтролю й самооцінки залишається актуальною в навчально-пізнавальній діяльності молодших підлітків із затримкою психічного розвитку.

Для з'ясування сформованості операційного компонента саморегуляції у молодших підлітків із ЗПР ми адаптували експериментальну методику *виявлення здатності до самоконтролю та самооцінки у підлітків*, яка була розроблена на основі методики РСК (рівень суб'єктивного контролю), авторами якої є Е. Бажин, Е. Голінкіна, Л. Еткінд.

Адаптація методики полягала в тому, що судження, запропоновані в методиці, були пов'язані саме з навчальною діяльністю учнів. Метою цієї методики було з'ясування особливостей саморегуляції учня та здатності до самоконтролю у навчанні. Кожному з учнів роздавали тестовий матеріал із 26 судженнями, які відображають уміння самоконтролю в різних навчальних ситуаціях. Дітям пропонувалося уважно прочитати судження й без тривалих роздумів кожне з суджень оцінити по 10-бальній шкалі. Біля тих суджень, з якими учень найбільше погоджується – поставити цифру «10», з якими не погоджується взагалі – «1», якщо виникають труднощі у визначенні судження – «0». Після цього визначалися дві субшкали. Кожна субшкала містить певну кількість пунктів відповідей із двома протилежними із значеннями судженнями, які свідчать про сформованість чи не сформованість самоконтролю (сформованість самоконтролю – судження №№ 2, 3, 7, 9, 11, 12, 14, 18, 19, 24, 26; несформованість самоконтролю – судження №№ 1, 4, 5, 6, 8, 10, 13, 15, 16, 17, 20, 21, 22, 23, 25).

Отримані відповіді оброблялися відповідно до двох критеріїв: а) наявність самоконтролю у внутрішньо-мисленневому плані, наявність внутрішнього критерію оцінки власної діяльності; б) необхідність в оцінці вчителя та наявність зовнішнього критерію для оцінювання власних здобутків чи невдач. Внутрішня орієнтація на самокон-



троль у навчанні характеризується наданням переваги складним завданням, навчально, щоб здобути якісні знання, самостійністю в навчанні і самооцінкою на підґрунті внутрішніх еталонів.

Отже, використання цієї методики дає можливість якісно охарактеризувати операційний компонент саморегуляції у молодших підлітків із ЗПР. Дитина зі сформованим самоконтролем та самооцінкою має високий рівень операційного компоненту саморегуляції, вважає відповідальною себе за результат навчання, регулює навчальну діяльність відповідно до сформованих внутрішніх критеріїв оцінки. Дитина з несформованим самоконтролем і самооцінкою не усвідомлює зв'язок між власними діями і навчальною діяльністю, не вміє її контролювати, покладається на зовнішній контроль з боку вчителя, у самооцінці власної діяльності орієнтується на оцінку вчителя.

Під час дослідження було виявлено, що 76,2 % дітей 4 класу мають низький рівень самоконтролю і самооцінки. Вони вважають, що їхні успіхи в навчанні залежать від зовнішніх обставин (настрою вчителя, збігу обставин, допомоги дорослих чи більш успішних товаришів). Однак, 23,8 % молодших школярів розуміють необхідність докладання власних зусиль для якісного оволодіння навчальним матеріалом.

У 5 класі у дітей із ЗПР істотних змін не спостерігалось. Так, 25 % учнів намагалися контролювати власне виконання, докладали зусилля для засвоєння навчального матеріалу, мали більш-менш адекватну самооцінку. Серед п'ятикласників із ЗПР 75 % дітей вважали, що засвоєння навчального матеріалу не залежить від повторного самостійного його опрацювання, що їх робота «виконана як виконана» і не потребує перевірки, були байдужі до отриманої оцінки («робота оцінена вчителем по заслузі», «нехай буде така оцінка», «краще я не зможу»).

Молодші підлітки із ЗПР 6 класу показали наступні результати: 31,8 % дітей намагалися поліпшити оцінку, контролювати виконання завдання, повторювали матеріал для кращого запам'ятовування, однак не відмовлялися від допомоги та контролю з боку вчителя. 68,2 % учнів виявилися не здатні підпорядковувати свої дії прийнятному плану, не могли розбити виконання завдання на декілька етапів, не вносили корективи під час розв'язування.

Аналізуючи отримані результати дослідження, можемо свідчити, що у молодших підлітків із ЗПР спостерігаються порушення цілеспрямованості діяльності, які проявляються в неправильному орієнтуванні в завданні, в помилковому і фрагментарному його виконанні, в неадекватному ставленні до виникаючих труднощів. Під час діяльності способи дій учня не змінюються навіть у тих випадках, коли вони виявляються вочевидь помилковими. Крім того, діти схильні переносити в незмінному вигляді елементи минулого досвіду на розв'язання нового завдання. Водночас, школярі із ЗПР недостатньо критичні до результатів своєї діяльності, у дітей виявляється неадекватна занижена чи завищена самооцінка й повністю залежить від зовнішніх обставин.

Порівняно з учнями із ЗПР, 60 % школярів із нормальним психічним розвитком 4 класу розуміли, що на правильність виконання завдання впливають саме їхні вміння та засвоєні знання, намагалися правильно оцінювати власну роботу чи відповідь, самостійно працювати. Однак 40 % дітей, майже не контролювали власне навчання, поклалися на контроль й оцінку вчителя.

У 5 класі, 66,2 % учнів розуміли, що ефективність навчання, визначається не тільки змістом, а й способом діяльності щодо його засвоєння, оператив-



ною стороною діяльності. Під час виконання завдань використовували прийоми самоконтролю. З-поміж п'ятикласників із нормальним розвитком, 42,8 % учнів виявляли риси, які характерні для молодшого школяра: потребували допомоги дорослого, завищували оцінку власного виконання, рідко самостійно контролювали роботу.

У молодших підлітків 6 класу результати були кращі: 76,2 % дітей з розумінням ставилися до навчальної діяльності, під час уроків спостерігалася активність у виконанні навчальних дій (зміна, порівняння, моделювання), виявляли інтерес до способів роботи, до способів здобування знань, проявляли дії самоконтролю та самооцінки. Однак, 23,8 % учнів виявили низькі рівні самоконтролю та самооцінки.

Аналізуючи отримані результати, можемо стверджувати, що у молодших підлітків із нормальним розвитком формується здатність до самоконтролю за власною діяльністю. Під час виконання складних навчальних завдань, підлітки здатні підпорядковувати свої дії прийнятому плану, який може бути розбитий на декілька етапів, здатні вносити корективи у виконання діяльності, розподіляти свої сили відповідно до розміру і термінів завдання. Нова внутрішня позиція підлітка виявлялася у потребі відповідати не тільки вимогам тих, хто його оточує, а й власним вимогам та самооцінці. У більшості підлітків переважає адекватна самооцінка, що пояснюється тим, що підлітки оцінюють себе нижче за тими показниками, які важливі для них особисто, і це заниження вказує на їх більший реалізм, тоді як молодшим школярам властиво завищувати оцінку власних якостей.

Отже, аналіз психолого-педагогічної літератури показує, що процес саморегуляції навчальної діяльності у молодших підлітків із ЗПР – не сформований. Розвиток усіх його компонентів, на фоні інтелектуального та мовленнєвого недорозвинення, відбувається із затримкою і відхиленнями. Навчальна діяльність молодших підлітків із ЗПР характеризується недостатньою пізнавальною активністю, слабкістю орієнтовною діяльності, несформованістю мотиваційної сфери, самоконтролю, що призводить до невважених, імпульсивних дій під час виконання навчальних завдань. Завищена самооцінка, схильність переоцінювати себе, породжує небажання перевірити роботу, щоб адекватно її оцінити, байдужість до поліпшення результатів роботи. Занижена самооцінка, навпаки, сформує почуття невпевненості, тривожності, призводить до безініціативності. Відсутність цілеспрямованих прийомів – аналізу, порівняння, систематичного пошуку, застосування адекватних способів дій, відсутність дій самоконтролю – призводить до того, що їх діяльність набуває хаотичного, безладного і неусвідомленого характеру.

Такі висновки спонукають до визначення шляхів корекційної роботи, спрямованих на формування самоконтролю та самооцінки в процесі навчальної діяльності молодших підлітків із ЗПР, що передбачатиме розвиток таких умінь: будувати план майбутньої діяльності, розбивати його на рівноцінні етапи; передбачати результати запланованої діяльності; визначати спосіб виконання; формування вмінь самостійно контролювати хід навчального завдання; перевіряти отриманий результат та розв'язання в цілому; визначати та виправляти допущені помилки; оцінювати відповідно до вимог етапи виконання завдання та завдання в цілому, кінцевий результат; використовувати прийоми самоконтролю і оцінки в процесі власної діяльності.



ЛІТЕРАТУРА

1. В л а с о в а Т. А., П е в з н е р М. С. Учителю о детях с отклонениями в развитии / Т. А. Власова. – Москва : Просвещение, 1967. – 173 с.
2. Ж а р е н к о в а Г. И. Специфика учебной деятельности // Дети с задержкой психического развития / [под ред. Т. А. Власовой, В. И. Лубовского, Н. А. Цыпиной]. – Москва : Педагогика, 1984. – С. 17–20.
3. К о н о п к и н О. А. Общая способность к саморегуляции как фактор субъектного развития // Вопросы психологии. – 2004. – № 2. – С. 128.
4. Л у б о в с к и й В. И. Общая психологическая характеристика младших школьников с задержкой психического развития / В. И. Лубовский. – Москва : Просвещение, 1981. – С. 6–10. – (Обучение детей с задержкой психического развития).
5. Л ы н д а А. С. Дидактические основы формирования самоконтроля в процессе самостоятельной учебной работы учащихся / А. С. Лында. – Москва : Высшая школа, 1979. – 148 с.
6. М а р к о в а А. К. Сравнительная характеристика контроля и взаимоконтроля в учебной деятельности: экспериментальные исследования по проблемам усовершенствования учебно-воспитательного процесса в начальных классах и подготовки детей к школе / А. К. Маркова. – Тбилиси, 1974. – 117 с.
7. М а р к о в с к а я И. Ф. Задержка психического развития: (Клинико-нейропсихологическая диагностика) / Под ред. И. Ф. Марковской, – Москва : Компенс-центр, 1993. – 198 с.
8. П е в з н е р М. С. Дети с отклонениями в развитии / М. С. Певзнер. – Москва : Просвещение, 1966. – 140 с.
9. D e c i E. L., R y a n R. M. The dynamics of self-determination in personality and development. In R. Schwarzer (Ed.) Self-related cognitions in anxiety and motivation. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1985b.
10. К о р р С. В. The growth of self-Regulation caregivers and children. In N. Cisentag (ed.) Contemporary Topics in Developmental Psychology. N. Y., 1987.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. V l a s o v a T. A., P e v z n e r M. S. Uchitely o detyakh s otkloneniyami v razvitii (To the teacher about children with rejections in development), Moskva, Prosveshchenie, 1967, p. 173. (In Russian)
2. Z h a r e n k o v a G. I. Spetsifika uchebnoy deyatel'nosti (Children time-lagged psychical development), Moskva, Pedagogira, 1984, pp. 17–20. (In Russian)
3. К о н о п к и н О. А. *Voprosy psikhologii*, 2004, № 2, pp. 128–132. (In Russian)
4. L u b o v s k i y V. I. Obshchaya psikhologicheskaya kharakteristika mladshikh shkolnikov s zaderzhkoy psikhicheskogo razvitiya (The total psychological characterization junior schoolchildren with delay of mental development), *Obuchenie detey s zaderzhkoy psikhicheskogo razvitiya*, Moskva, Prosveshchenie, 1981, pp. 6–10. (In Russian)
5. L y n d a A. S. Didakticheskie osnovy formirovaniya samokontrolya v protsesse samostoyatel'noy uchebnoy raboty uchashchikhsya (Didactic bases of forming of self-control in the process of independent educational work of student), Moskva, Vysshaya shkola, 1979, pp. 148. (In Russian)
6. М а р к о в а А. К. Sravnitel'naya kharakteristika kontrolya i vzaimokontrolya v uchebnoy deyatel'nosti: eksperimentalnye issledovaniya po problemam usovershenstvovaniya uchebno-vospitatel'nogo protsessa v nachal'nykh klassakh i podgotovki detey k shkole (Comparative description of control and vzaimokontrolya is in educational activity: experimental researches on the problems of improvement of uchebno-vospitatel'nogo process in initial classes and preparation of children to school), Tbilisi, 1974, pp. 117. (In Russian)
7. М а р к о в с к а я И. Ф. Zaderzhka psikhicheskogo razvitiya (Delay of mental development), *Kliniko-neyropsikhologicheskaya diagnostika*, Moskva, Kompens-tsentr, 1993, pp. 198. (In Russian)
8. P e v z n e r M. S. Deti s otkloneniyami v razvitii (Children with rejections in development), Moskva, Prosveshchenie, 1966, pp. 140.
9. D e c i E. L., R y a n R. M. The dynamics of self-determination in personality and development. In R. Schwarzer (Ed.) Self-related cognitions in anxiety and motivation. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1985 b.
10. К о р р С. В. The growth of self-Regulation caregivers and children. In N. Cisentag (ed.) Contemporary Topics in Developmental Psychology. N. Y., 1987.