



УДК 376.1-056.34:376.016:51:371.26

ДІАГНОСТИКА САМОРЕГУЛЯЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ШКОЛЯРІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

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

Наведено результати теоретико-експериментального дослідження саморегуляції навчальної діяльності школярів із затримкою психічного розвитку. З'ясовано механізми саморегуляції, які є головними детермінантами розвитку навчальної діяльності дитини. Виявлено основні особливості їх прояву.

Ключові слова: саморегуляція, мотивація, самоконтроль, навчальна діяльність, школярі із затримкою психічного розвитку.

Леся Прохоренко, Институт специальной педагогики Национальной академии педагогических наук Украины, г. Киев, Украина

Диагностика саморегуляции учебной деятельности школьников с задержкой психического развития

Отражаются результаты теоретико-экспериментального исследования саморегуляции учебной деятельности школьников с задержкой психического развития, выяснены механизмы саморегуляции, которые являются главными детерминантами развития учебной деятельности ребенка, выявлены основные особенности их проявления.

Ключевые слова: саморегуляция, мотивация, самоконтроль, учебная деятельность, школьники с задержкой психического развития.

Lesya Prokhorenko, Institute of Special Pedagogy The National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine

Diagnostics self-regulation of the educational activity of pupils with mental retardation

Based on the concept of social psychology, theories of learning and relationship development regulation training article the author self psychology of students with developmental delays. The study involves the self-integration and specialization of psychological knowledge of subject-activity theory, identify structural and functional specificity of self-learning activities students with developmental delays, improving self-interpretation of mental activity as a student in the learning process. Self-regulation in teaching students with developmental delays considered as act in given conditions on a «trial and error» analysis of conditions the task of understanding the existing knowledge nomination assumptions (hypotheses), thinking and planning meaningful actions focused management of substantive actions because of the integrated system of effective actions and operations, including cognitive processes.

Keywords: self-regulation, motivation, self-control, educational activities, students with developmental delays.

© Прохоренко Л., 2016



Реформування і осучаснення національної освіти, що відбувається завдяки соціально-історичним перетворенням в Україні, спонукає до розв'язання важливих проблем забезпечення та реалізації Державних програм щодо надання спеціальної корекційної допомоги дітям з особливостями психофізичного розвитку, спрямованих на підвищення ефективності навчання дитини, формування її пізнавальної активності і самостійності, здатності до саморегуляції, самоосвіти. У цьому ключі загально-пріоритетним напрямом спеціальної освіти є розроблення альтернативних шляхів саморегуляції навчальної діяльності учнів із затримкою психічного розвитку, що є підґрунтям створення інноваційних технологій навчання таких дітей.

Теоретичні аспекти проблеми саморегуляції представлені у низці досліджень з позиції психології особистості (Р. Бернс, Л. Виготський, У. Джеймс, В. Зінченко, Г. Костюк, О. Леонт'єв, Б. Ломов, А. Матюшкін, Г. Никифоров, М. Розенберг, С. Рубінштейн, О. Тихомиров, З. Фрейд, В. Шадриков та ін.); у контексті нейропсихології (П. Анохін, Л. Виготський, К. Гольдштейн, Ф. Гольц, К. Лешлі, О. Лурія, Ч. Шерінгтон, І. Філімонов, М. Флуранц, Є. Хомська та ін.); на тлі соціогенетичної теорії (А. Бандура, Дж. Келлі, Б. Скінер, К. Халл та ін.); в аспекті діяльнісного підходу (О. Асмолов, О. Конопкін, Ю. Кулюткін, Д. Леонт'єв, О. Леонт'єв, А. Маркова, М. Неймарк, Г. Нікіфоров, О. Осадько, О. Осницький та ін.). У зарубіжних джерелах саморегуляція в межах психології особистості, психології регуляції діяльності, когнітивної психології (J. Atkinson, C. Hull, W. Kohler, E. Lowell, D. McClelland, G. Muller, Hermann von Helmholtz, H. Heckhausen, E. Tolman та ін.). Попри різні думки на цю проблему, дослідники одностайні в тому, що саморегуляція виступає об'єднуючою ланкою, яка взаємопов'язана з психічною сферою особистості, і виступає спрямовуючою силою діяльності, поведінки та спілкування.

В сучасній науці особливої уваги проблема саморегуляції набуває в контексті досліджень різних видів діяльності і поведінки особистості (Л. Аболін, Н. Бернштейн, О. Дашкевич, Б. Зейгарник, О. Конопкін, Ю. Кулюкін, Д. Леонт'єв, А. Маркова, Ю. Миславський, О. Осадько, Ж. Піаже, С. Степанов, О. Тихомиров, А. Шаров, Ю. Шрейдер та ін.); психології дітей дошкільного віку (Д. Ельконін, Н. Каут, В. Котирло, В. Кудрявцев, М. Лісіна, Т. Титаренко та ін.); шкільного віку (П. Анохін, М. Бернштейн, О. Конопкін, Г. Костюк, А. Линда, О. Осницький); в аспекті мотиваційних процесів молодших школярів (Б. Анан'єв, Д. Богоявленська, А. Брушлінський, М. Воловикова, Н. Добринін, М. Ланге, А. Маслоу, Р. Немов, К. Роджерс, Д. Узнадзе, Edward L. Deci, Richard M. Ryan, Everett L. Shostrom та ін.); саморегуляція в полі орієнтування, планування, реалізації та контролю в процесі навчальної діяльності школярів (В. Давидов, Н. Добринін, Д. Ельконін, І. Ільясов, В. Зінченко, Ю. Миславський, О. Осадько, П. Підкасістий, Н. Половнікова, Г. Суходольський, В. Шадриков, Г. Щукіна та ін.).

Дані досліджень саморегуляції в навчальній діяльності засвідчують, що її компоненти реалізуються конкретними регуляторними процесами (А. Брушлінський, Д. Ельконін, О. Запорожець, О. Конопкін, О. Осницький, У. Ульяновка, Т. Шульга, А. Vandura, J. Blok, E. Fogman, C. Корр та ін.), і мають специфічні функції. А саме: планування мети – забезпечує спрямованість діяльності й поведінки; модель значущих умов відображає інформацію про внутрішні й зовнішні умови для досягнення мети в процесі регуляції (О. Конопкін, Н. Круглова, Б. Ломов, В. Моросанова, О. Осницький, J. He, K. Amey Degnan, J. McDermott, H. Henderson); програ-



ма виконавчих дій виконує функцію побудови конкретного алгоритму дій, визначає шляхи досягнення мети (П. Гальперін, В. Давидов, А. Зак, Б. Зейгарник, Н. Лейтес, М. Ніколаєнко, К. Поліванова та ін.); оцінювання і корекція результатів визначає критерії відповідності запланованих результатів і досягнення мети (Л. Виготський, Д. Ельконін, В. Іванніков, В. Калін, О. Конопкін, В. Котирло, О. Осадько, О. Осницький). На думку науковців, саморегуляція є обов'язковим елементом навчання, її цілеспрямоване формування забезпечує взаємозв'язок результатів навчання з його завданнями, сприяє підвищенню активності учнів в навчальному процесі, відомій реалізації дій відповідно до запланованої мети, що дає змогу школярам досягти позитивних навчальних результатів [1; 3; 5; 6; 8].

У дефектології, питання розвитку дітей різних нозологічних форм та категорій, їх діяльності, поведінки, освіти, саморегуляції – були предметом численних наукових досліджень (Л. Вавіної, І. Гудим, Г. Єфремової, Г. Жарєнкової, В. Засенка, В. Кісової, А. Колупаєвої, Т. Князевої, В. Лубовського, Н. Макарчук, Ю. Максименко, І. Марковської, Н. Менчинської, Л. Переслені, Н. Росіної, Т. Сак, У. Ульєнкової, О. Хохліної та ін.).

У дослідженні затримки психічного розвитку, проблема саморегуляції побічно розглядалася в контексті мовленнєвої діяльності (О. Бабяк, Т. Бондаренко, Н. Гончарук, О. Заширинська, О. Колодич, І. Лебедева, Т. Марченко, О. Мілевська, Т. Марчук, І. Омельченко, С. Тарасюк та ін.); через призму емоційно-вольової та мотиваційної сфер (Н. Ах, М. Басов, І. Бех, Л. Божович, Л. Виготський, В. Дружинін, В. Калін, В. Котирло, Ю. Куль, Л. Ланге, В. Селіванов, Е. L. Desi, R. M. Ryan та ін.); структура саморегуляції в аспекті мотиваційно-особистісних і оперативних складових схем навчальної діяльності висвітлена в працях К. Ушинського, С. Шацького, М. Басова, Л. Виготського, Д. Ельконіна, В. Давидова, А. Маркової, П. Гальперіна та ін.; у межах дослідження мотивації, цілепокладання, навчальних домагань дітей із ЗПР (Є. Аксьонова, Т. Єгорова, І. Коробейніков, В. Лубовський, Ю. Максименко, Н. Менчинська, Л. Переслені, Н. Піддубна, В. Подобєд, У. Ульєнкова, П. Шошин); на тлі самоконтролю та самооцінки в навчальній та позанавчальній діяльності учнів із ЗПР (Н. Голуб, Г. Грибанова, Г. Жарєнкова, Н. Жулідова, З. Калмикова, Г. Ліпкіна, А. Линда, А. Маркова, І. Марковська, Ю. Максименко, Л. Прохоренко, В. Рилова, В. Романко, О. Савонько, У. Ульєнкова, Н. Піддубна); як засіб корекції недоліків в інтелектуальному розвитку дітей із ЗПР (Н. Білопольська, С. Домішкевич, О. Красило, Л. Кузнецова, І. Кулагіна, Г. Ліпкіна, Н. Пілаєва, Т. Пускаєва, У. Ульєнкова та ін.). У висновках досліджень відзначено, що процеси цілепокладання, програмування, контролю не сформовані на належному рівні, функціонують із певними особливостями, і є наслідком системного недорозвинення всіх психічних функцій, мотивації, самоконтролю та саморегуляції, що негативно відбивається на оволодінні школярами навчальною діяльністю [1; 3; 4].

На сучасному рівні наукових знань саморегуляцію розглядають як циклічний процес, в основі якого лежать структурно-функціональні механізми спрямовані на самоуправління діяльністю. Саморегуляція формується в реальній діяльності дитини і виступає одним із найважливіших механізмів регуляції діяльності. Тому, специфічні особливості оволодіння навчальною діяльністю дітьми із ЗПР обумовлюють доцільність створення нової моделі саморегуляції, як зовнішнього механізму управління цією діяльністю, а також розробку відповідних напрямів її діагностики та психокорекції [2; 5; 8].



Успішність і продуктивність навчальної діяльності дітей залежить від рівня сформованості компонентів саморегуляції, що передбачає: мотиви, які спрямовують діяльність особистості на всіх етапах її розгортання, пошук найкращого шляху досягнення мети, складання алгоритму діяльності на основі аналізу конкретних умов, вибір способів дій і їх послідовність, практичну реалізацію, встановлення співвідношення запланованого, передбачуваного і досягнутого результату відповідно до мети, самокорекцію цієї діяльності. Тому, саморегуляція сприяє не тільки самодосконаленню будь-якої діяльності, а й більш широко – саморозвитку особистості загалом.

У зв'язку з цим, у колі наукових інтересів в галузі спеціальної психології, значної актуальності набуває питання саморегуляції навчальної діяльності школярів з особливостями психічного розвитку, зокрема, із затримкою психічного розвитку (ЗПР), розроблення психологічних засад поетапного її формування, їх наукове обґрунтування та практичне впровадження у навчальний процес. Тому цілком очевидно, що актуальність означеної проблеми залишає її однією з нагальних у сучасній науці.

Отримані теоретико-експериментальні дані дослідження дали можливість визначити типи порушень саморегуляції навчальної діяльності школярів із затримкою психічного розвитку: несформованість навчальної мотивації, низький рівень інтересу до діяльності, невміння сформулювати, запланувати і утримати мету діяльності (Л. Блінова, В. Брайтфельд, Т. Власова, В. Лубовський, М. Певзнер, У. Ульяновка, Н. Ципіна, С. Chandler, J. Connell, R. Ryan та ін.); недостатня цілеспрямованість, не розуміння значущості орієнтовного етапу, спотворення процесу узагальнення (Н. Голуб, Т. Єгорова); підвищена навіюваність, неадекватна самооцінка, невміння співвідносити отриманий результат з вимогами діяльності (О. Красило, Л. Кузнецова, А. Линда, А. Маркова, Ю. Максименко, В. Рилова, В. Романко); імпульсивність, недорозвиток мовної регуляції, невміння доводити роботу до логічного завершення, часткове сприймання зразка у вигляді словесної інструкції, невміння утримати його впродовж роботи (Н. Жулідова, Г. Ліпкіна, О. Савонько, В. Синельников); недостатня усвідомленість способу виконання, утруднення у виборі раціональних способів, фрагментарне дотримання вимог виконання завдання, недорозвиток мовленнєвого опосередкування, невміння виявляти та виправляти помилки, адекватно оцінювати результат (Т. Власова, Г. Жаренкова Т. Єгорова, К. Лебединська, В. Лубовський); частково диференційована самооцінка, що в основному відображає оцінювання школярів дорослими, несформований рівень домагань (Д. Березіна, Г. Грибанова, М. Райська); неадекватна самооцінка, агресивна спрямованість реакцій, негативна позиція і підвищена вимогливість по відношенню до оточення у фруструючих ситуаціях, невпевненість у собі, несамостійність, схильність до деструктивного розв'язування в складних ситуаціях (І. Марковська, О. Дзугоева, С. Немеровська, О. Таліпов).

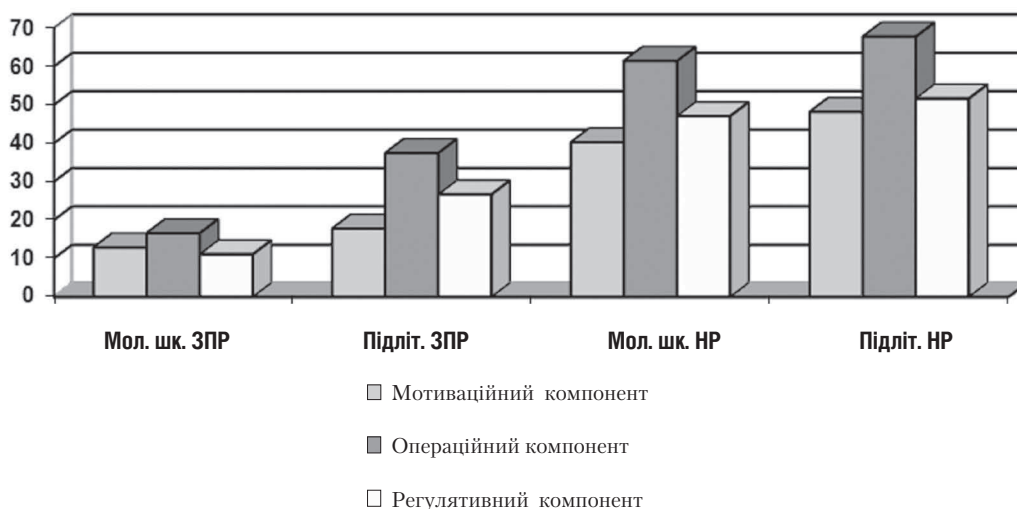
Узагальнення теоретичних даних досліджень щодо мотивації, самоконтролю, самооцінки, самокорекції та рефлексії дитини в процесі навчання дало змогу розробити методику діагностики саморегуляції навчальної діяльності школярів із ЗПР [2; 3; 5; 8]. Оскільки процес саморегуляції є складною системою, яку не можна спостерігати безпосередньо, операціоналізація дослідницької процедури передбачала використання трьох блоків взаємодоповнюючих методик, що забезпечували оцінку розвитку мотиваційного, операційного і регулюючого компонентів саморегуляції.



Діагностика саморегуляції здійснювалася за такими критеріями:

- інтерес до навчання, орієнтація школярів на оволодіння новими знаннями; орієнтація на засвоєння способів здобування знань (навчальні мотиви, які пов'язані із змістом навчальної діяльності і процесом її виконання);
- рефлексія (глибина прогнозування; прийняття рішення, здійснення вибору (узагальнення і диференціація власних можливостей і вимог діяльності); визначення варіантів розв'язування завдання в нових умовах, які дають можливість реалізувати вихідні плани і замисли);
- самоконтроль (внутрішньо-мисленнєвий аналіз операційного складу дій; аналіз ходу виконання завдання);
- самооцінка (визначення міри відповідності засвоєного загального способу виконання завдання, що дає змогу перейти до практичного виконання конкретних дій (у разі невідповідності – створення нового способу для досягнення поставленої мети); оцінка проміжних і кінцевих результатів).

Отримані результати за всіма експериментальними методиками дали нам змогу побачити реальну картину сформованості компонентів саморегуляції школярів із ЗПР (мал. 1).



Мал. 1. Сформованість компонентів саморегуляції у школярів з нормальним психічним розвитком та із затримкою психічного розвитку

У ході експерименту було з'ясовано, що домінуючими у школярів із ЗПР залишаються ігрові мотиви і мотиви уникнення невдач. Мотиви пов'язані з процесом навчання та навчальні мотиви, тобто такі механізми як постановка мети, зіставлення вимог навчання з суб'єктивними вимогами учня знаходяться на низькому рівні, у результаті чого, перехід від мотивації до дії у більшості дітей самостійно не відбувається, або спостерігаються значна кількість хибних дій, що призводить до численних помилок.



Домінуючою в навчанні залишається зовнішня мотивація, інтерес школярів до навчання з переходом з початкової ланки в середню майже не змінюється (така тенденція спостерігається і у 18 % підлітків із ЗПР). Це пояснюється з одного боку, змінами умов навчання, більш ускладненими вимогами, зміною «статусу» тощо. З іншого боку, це: несформованість мотиваційної готовності до навчання, низький рівень інтересу до здобуття знань, неадекватність уявлень про шкільні вимоги та зміст навчання.

Водночас, школярі із затримкою психічного розвитку мають низку особливостей операційного компонента саморегуляції, а саме: труднощі орієнтації в навчальній ситуації, яка змінюється, недостатність процесів планування і оцінки результатів; низька усвідомленість навчальних цілей і, як наслідок, низький самоконтроль за процесом навчання (78,7 % дітей молодшого шкільного віку та 53,6 % учнів 5 – 6 класів).

Якісний аналіз дав можливість визначити певні особливості перебігу самоконтролю та самооцінки у школярів із ЗПР, які відображають специфіку здійснення контролюючих дій у процесі виконання експериментальних завдань, до яких треба віднести: фрагментарне прийняття завдання, відсутність або частковість засвоєння вимог та їх збереження; невміння діяти за зразком, труднощі у визначенні співвідношень між елементами зразка; труднощі у дотриманні вимог у процесі виконання завдання; труднощі у виборі способу виконання (здійснення окремих дій, невміння дотримуватися послідовності виконання); повна або часткова відсутність дій перевірки проміжних та кінцевого результатів; несвідоме здійснення оціночних дій (78,6 % молодших школярів та 53,6 % молодших підлітків). Ці особливості спричиняють, з одного боку, – недостатність обґрунтування ходу виконання і отриманого результату, а з іншого – негативно впливають на оцінювання власної роботи.

Охарактеризуємо особливості регулятивного компонента саморегуляції школярів із ЗПР: при ускладненні умов завдання, спостерігаються імпульсивні дії; учні не виявляють самостійно аналогію в завданнях, однак, вказівка на неї забезпечує правильне визначення способу виконання; переключення з одного завдання на подібне, але зі зміненими вимогами, відбувається після того, як увага дитини фіксується на відмінностях в умовах завдань; самостійна перевірка роботи відбувається рідко, частіше, учень знаходить помилку, коли вказують на її наявність і намагається самостійно виправити її (73,2 % молодших школярів та 59,2 % учнів середнього шкільного віку). При зіткненні з труднощами зазначені особливості стають більш вираженими, навіть при наданні значної допомоги різного виду, рівень самостійного виконання завдання та визначення альтернативного способу дії у таких учнів залишається низьким.

Подібне виконання характерне для більшості школярів із ЗПР, спочатку спостерігається інтерес до виконуваної роботи, разом з тим, труднощі, які виникають в ускладнених умовах, порушують цілеспрямованість діяльності, призводять до тимчасової втрати інструкції, зниження активності. Під час розв'язання завдань, які мають ускладнені умови чи нового типу, алгоритм виконання яких учням не знайомий, – діти допускають помилки внаслідок недостатньо неадекватного відтворення вимог завдання, часто застосовують знайомі способи, які вже відпрацьовані, не видозмінюючи їх, що призводить до труднощів переключення з одного способу на інший, побудові нового. У більшості школярів із ЗПР у словесних звітах про виконану роботу зазвичай не було чіткого аналізу послідовності виконання завдання, пояснення дій супроводжувалося описом другорядних, малозначущих моментів.



Таким чином, аналіз психолого-педагогічної літератури показує, що процес саморегуляції навчальної діяльності у школярів із ЗПР – не сформований. Розвиток усіх його компонентів, на фоні інтелектуального та мовленнєвого недорозвинення, відбувається із затримкою і відхиленнями.

Основними проявами несформованості мотиваційної сфери саморегуляції є: недорозвиток навчальної мотивації; опора на близькі мотиви під час виконання завдання, які спрямовані на здійснення окремих операцій і дій, а не метою завдання загалом; невміння ставити далекі завдання для досягнення мети; відсутність розуміння взаємозв'язку між навчальними предметами з можливістю використання їх у майбутньому; широта інтересів, що призводить до їх поверховості і розкиданості; нестійкість інтересів, що призводить до зміни ієрархії мотивів.

Несформованість самоконтролю у навчальній діяльності молодших школярів та підлітків із ЗПР виявляється в невмінні аналізувати і планувати хід виконання роботи, імпульсивності в процесі планування, частковому сприйманні інструкцій, не розумінні невідповідності між власною роботою і запропонованим зразком, невмінні знаходити раціональний спосіб виконання завдання, невмінні внутрішньомисленнево перебудовувати способи розумової дії, невмінні актуалізувати набуті знання в певній ситуації, доводити роботу до логічного завершення, контролювати отримані проміжні та кінцеві результати.

Спільними проявами несформованості самооцінки у молодших школярів із ЗПР і молодших підлітків із ЗПР є: низька частково диференційована самооцінка, що в основному відображає оцінювання школярів дорослими, несформований рівень домагань, невпевненість у собі, завищення своїх можливостей, низька критичність, стереотипність відповідей.

Таким чином, у процесі здійснення навчальної діяльності саморегуляція в навчальній діяльності школярів із ЗПР не сформована. Тому перспективним вважається розроблення методики формування саморегуляції, яка охоплюватиме такі етапи роботи:

1. Підготовчий етап до самостійної діяльності. Формування повторювальних дій учнів за заданим зразком (корекція на основі простого аналізу результатів дій: вийшло-не вийшло; розвиток пізнавальної стратегії на основі вже наявного пізнавального досвіду учня).

2. Репродуктивна діяльність (на рівні вже запам'ятованого, набутого способу дій) – відтворення інформації про різноманітні властивості об'єкта, що вивчається. Формування способів і методів пізнавальної діяльності і їх перенос на більш складні, але однотипні завдання. Аналіз умов завдання, осмислення наявних знань, висування припущень (гіпотез), обмірковування і планування предметних дій і на її основі перетворення системи цих дій.

3. Продуктивна діяльність (самостійне використання набутих знань для виконання завдань, які виходять за межі відомого способу дій: використання індуктивних і дедуктивних методів стосовно розв'язування та відповідних висновків).

4. Самостійна діяльність по переносу знань під час виконання завдань у нових ситуаціях: цілеспрямований розвиток механізмів саморегуляції, удосконалення наявних пізнавальних стратегій, створення стратегії більш високого рівня психічного розвитку дитини.



ЛІТЕРАТУРА

1. Варій М. Й. Загальна психологія / М. Й. Варій. – Київ, 2007. – 968 с.
2. Конопкин О. А. Общая способность к саморегуляции как фактор субъектного развития / О. А. Конопкин // Вопросы психологи. – 2004. – № 2. С. 128 – 132.
3. Лында А. С. Дидактические основы формирования самоконтроля в процессе самостоятельной учебной работы учащихся / А. С. Лында. – Москва, 1979. – 148 с.
4. Маркова 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.
5. Deci E. L., Ryan R. M. (1991). A motivational approach to self: integration in personality. Nebraska symposium on motivation 1990. Vol. 38. University of Nebraska Press. Lincoln and London.
6. Jie He, Kathryn Amey Degnan, Jennifer Martin McDermott, Heather A. Henderson. (2010). Anger and Approach Motivation in Infancy: Relations to Early Childhood Inhibitory Control and Behavior Problems. International Society on Infant Studies (ISIS), pp. 246 – 269.
7. Kopp C. B. (1987). The growth of self-Regulation caregivers and children. In N. Cisentag (ed.) Contemporary Topics in Developmental Psychology. N. Y.
8. Ryan R. M. (1993). Agency and organization: intrinsic motivation, autonomy, and the self in psychological development. Developmental perspectives on motivation. Nebraska symposium on motivation. Vol. 40. University of Nebraska Press. Lincoln and London.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Varij M. J. (2007). Zagaljna psykholohija, Kyjiv, 968. (In Ukrainian).
2. Konopkin O. A. (2004). Obshhaja sposobnost' k samoreguljaciji kak faktor sub»ektnogo razvitija. Voprosy psihologi, 2, 128 – 132. (In Russian).
3. Lynda A. S. (1979). Didakticheskie osnovy formirovanija samokontrolja v processe samostojatel'noj uchebnoj raboty uchashhihsja, Moskva, 148. (In Russian).
4. Markova A. K. (1974). Sravnitel'naja harakteristika kontrolja i vzaimokontrolja v uchebnoj dejatel'nosti: jeksperimental'nye issledovanija po problemam usovershenstvovanija uchebno-vospitatel'nogo processa v nachal'nyh klassah i podgotovki detej k shkole, Tbilisi, 117. (In Gruzija).
5. Deci E.L. and Ryan R. M. (1991). A motivational approach to self: integration in personality. Nebraska symposium on motivation 1990. Vol. 38. University of Nebraska Press. Lincoln and London.
6. Jie He, Kathryn Amey Degnan, Jennifer Martin McDermott, Heather A. Henderson. (2010). Anger and Approach Motivation in Infancy: Relations to Early Childhood Inhibitory Control and Behavior Problems. International Society on Infant Studies (ISIS), pp. 246 – 269.
7. Kopp C. B. (1987). The growth of self-Regulation caregivers and children. In N. Cisentag (ed.) Contemporary Topics in Developmental Psychology. N. Y.
8. Ryan R. M. (1993). Agency and organization: intrinsic motivation, autonomy, and the self in psychological development. Developmental perspectives on motivation. Nebraska symposium on motivation. Vol. 40. University of Nebraska Press. Lincoln and London.