



УДК: 159.923.2:376-056.34-053.5

# ФОРМУВАННЯ САМОРЕГУЛЯЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ШКОЛЯРІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

**Леся Прохоренко**, Інститут спеціальної педагогіки Національної академії педагогічних наук України, м. Київ, Україна, lesya-prohor@ukr.net

Обґрунтовано необхідність формування саморегуляції у системі навчання дітей з особливими освітніми потребами, визначено засади психокорекційної програми з урахуванням освітніх, індивідуальних та психічних особливостей дітей із затримкою психічного розвитку. Описано модель корекційно-розвивальної програми спрямованої на формування саморегуляції навчальної діяльності учнів даної категорії шляхом розвитку мотиваційних, операційних та регулятивних процесів саморегуляції і на їх основі формування контрольних дій за перебігом навчальної діяльності. Охарактеризовано якісні зрушення в основних характеристиках саморегуляції школярів із затримкою психічного розвитку після впровадження корекційно-розвивальної програми формування саморегуляції.

Успішність та продуктивність навчальної діяльності учнів залежить від рівня сформованості компонентів саморегуляції, що передбачають: 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.

**Ключові слова:** саморегуляція, мотивація, самоконтроль, рефлексія, корекційно-розвиткова програма, школярі із затримкою психічного розвитку.

**Леся Прохоренко**, Інститут спеціальної педагогіки Національної академії педагогічних наук України, г. Киев, Украина

**Формирование саморегуляции учебной деятельности школьников с задержкой психического развития**

Успешность и продуктивность учебной деятельности учащихся зависит от уровня сформированности компонентов саморегуляции, которая предполагает: мотивы, которые направляют деятельность личности на всех этапах ее развертывания, поиск наилучшего пути достижения цели, составление алгоритма деятельности на основе анализа конкретных условий, выбор способов действий и их последовательность, практическую реализацию, соотношение запланированного, предсказуемого и достигнутого результата, самокоррек-

© Прохоренко Л., 2017



цію этой деятельности. Обоснована необходимость формирования саморегуляции в системе обучения детей с особыми образовательными потребностями, определены принципы психокоррекционной программы с учетом образовательных, индивидуальных и психических особенностей детей с задержкой психического развития. Описана модель коррекционно-развивающей программы направленной на формирование саморегуляции учебной деятельности школьников данной категории путем развития мотивационных, операционных и регулятивных процессов саморегуляции и на их основе формирование контрольных действий за ходом учебной деятельности. Охарактеризованы качественные сдвиги в основных характеристиках саморегуляции школьников с задержкой психического развития после внедрения коррекционно-развивающей программы формирования саморегуляции.

**Ключевые слова:** саморегуляция, мотивация, самоконтроль, рефлексия, коррекционно-развивающая программа, школьники с задержкой психического развития.

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

### **The formation of the self-regulation of educational activity of schoolchildren with developmental delays**

The success and effectiveness of children's education largely depends on the formation of self-regulation components, which includes: motivations that induce human activity at all stages of its deployment, the search for the optimal way of achieving the goal, the construction of an algorithm of actions based on the analysis of specific conditions, the choice of ways of action and their consistency, practical implementation, setting of target values, projected and achieved results with the goal, self-correction of this activity. In the article the necessity of formation of self-regulation in the system of education of children with special educational needs, as well as principles of psycho-correction programs, given the educational, personal and psychological characteristics of children with mental retardation. The model of remedial and developmental programs aimed at the formation of self-regulation of educational activity of children in this category through development of motivational, operational and regulatory processes of self-regulation and on their basis the formation of the control actions over a course of educational activities. Described qualitative changes in the basic characteristics of self-regulation of children with mental retardation after the implementation of correctional-developing programs of development of self-regulation. Evaluate the effectiveness of correctional-developing program that contains a psychological analysis of self-regulation of learning activities according to the evaluation criteria, which included both quantitative and qualitative analysis of the results based on the objective of the pilot indicators forming techniques.

**Keywords:** self-regulation, motivation, self-control, reflection, correction program, a child with mental retardation.

У контексті пріоритетних завдань нової парадигми освіти, спрямованих на своєчасну реалізацію і розвиток особистісного потенціалу учня в навчальній діяльності, суттєва увага надається саморегуляції, що є зовнішнім засобом навчання і забезпечує взаємозв'язок результатів навчання з його цілями, впливаючи на активність учня в навчальному процесі, на свідомість його дій, досягнення позитивних навчальних результатів. Науково-обґрунтоване дослідження саморегуляції навчальної діяльності зумовлено реорганізацією навчаль-



ного процесу з позицій підходу регуляції, що потребує переосмислення і подальшого розроблення психолого-педагогічних шляхів освітнього процесу, у якому взаємопов'язані складові: навчання, учіння і розвиток.

Теоретико-методологічну основу розроблення моделі дослідження склали психолого-педагогічні концепції навчання і розвитку зарубіжних та українських науковців – І. Бех, П. Гальперін, В. Давидов, Д. Ельконін, В. Засенко, А. Колупаєва, О. Конопкін, Г. Костюк, О. Леонт'єв, С. Максименко, А. Маркова, Н. Менчинська, Т. Сак, О. Хохліна, М. Шеремет, М. Ярмаченко, А. Bandura, J. Kelly, B. Skinner, C. Hull, K. Ablard, Kohler, E. Lowell, D. McClelland, G. Muller, H. von Helmholtz, H. Heckhausen, E. Tolman та ін.. У контексті навчання, багато вчених опосередковано розглядають саморегуляцію у співвідношенні з навчальною діяльністю: як розумову дію (П. Гальперін, Н. Тализіна), як навчальну самостійність (Д. Ельконін, В. Давидов), в аспекті цілеспрямованого пізнавального саморозвитку (Л. Виготський, Ablard К.), набуття самостійного досвіду діяльності залежно від психічного розвитку (Л. Занков, Д. Ельконін, В. Давидов, Н. Менчинська, І. Якиманська та ін.).

Дослідники стверджують, що саме у шкільному віці формуються необхідні структурні компоненти навчальної діяльності – цільовий, мотиваційно-потребовий, операційний, емоційно-вольовий, контрольнo-коректуючий, розвивається внутрішня мотивація, уявне планування алгоритму майбутньої діяльності, виробляються вміння управління процесом власного навчання – від матеріальної, матеріалізованої їх форм до зовнішньо-мовленневої і далі – внутрішньо-мисленневої, що створює сприятливе підґрунтя для розвитку саморегуляції й дає можливість на більш якісно вищому рівні самоуправляти та керувати власною діяльністю в процесі навчання.

У більшості освітніх концепцій навчання і розвитку визначені різноманітні шляхи удосконалення освітніх процесів спрямованих на потенційні можливості учнів і їх реалізацію. Наразі, значна увага надається навчанню дітей з особливими освітніми потребами, розробленню корекційно-розвивальних програм з урахуванням освітніх, індивідуальних та психічних особливостей цих дітей. Конститутивну основу в розв'язання цієї проблеми поклали наукові дослідження Т. Сак, у яких розроблено нові стратегії управління навчальною діяльністю учнів із затримкою психічного розвитку [3]. Створені фундаментальні технології в аспекті інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми проблемами, витоки яких викладено в працях В. Засенка, А. Колупаєвої [1; 2]. Визначені різні моделі діагностики розвитку учнів з особливими психофізичними потребами в їх навчально-пізнавальній діяльності (В. Кобильченко, Г. Мерсіянова, В. Сіньов, О. Хохліна, та ін.). Розроблені моделі формування поведінкових, мотиваційних, інтелектуальних, емоційно-вольових та інших процесів з використанням продуктивного і репродуктивного характеру навчання, проектування нових освітніх технологій у навчанні учнів з особливими потребами, розширено арсенал методів і прийомів організації навчальної роботи цих школярів [1; 2; 3; 6].

У дослідженнях затримки психічного розвитку, проблему саморегуляції в аспектах поведінкової, мотиваційної, емоційно-вольової сфер розглядали Н. Бастун,



Н. Белопольська, О. Гозова, Т. Ілляшенко, Л. Божович, Л. Виготський, Н. Компанець, Л. Кузнєцова, І. Кулагіна, К. Лебединська, А. Линда, А. Маркова, О. Мاستюкова, Л. Переслені, М. Рейдидбойм, Е. Desi, D. McClelland, R. Ryan та ін.; на тлі цілепокладання, інтересів, домагань у навчанні дітей із ЗПР (Є. Аксьонова, Т. Єгорова, В. Лубовський, Ю. Максименко, Н. Менчинська, Л. Переслені, Н. Піддубна, В. Холмовська, П. Шошин); у рамках самоконтролю та самооцінки в різних видах діяльності учнів із ЗПР (Н. Бабкіна, Т. Власова, Г. Жарєнкова, Н. Жулідова, Б. Зейгарник, З. Калмикова, Г. Капустіна, Н. Королько, І. Марковська, Ю. Максименко, Л. Прохоренко, Р. Тригер, У. Ульяновка та ін.); у полі корекції недоліків в інтелектуального розвитку дітей із ЗПР (Н. Белопольська, Т. Вісковатова, К. Лебединська, С. Домішкевич, Т. Єгорова, Л. Метієва, Т. Пускаєва, Т. Сак та ін.). Незважаючи на різні підходи до вивчення затримки психічного розвитку, автори стверджують, що впровадження корекційно-розвивальних завдань у навчання дітей із ЗПР сприяє засвоєнню суміжних дій, розширенню певних розумінь в низці теоретичних понять, розвитку пізнавальних структур (від засвоєння конкретних дій до вироблення пізнавальних стратегій), формуванню вищого рівня особистісних новоутворень тощо [1; 2; 3; 4].

Саморегуляція забезпечує цілеспрямоване управління пізнавальним розвитком, сприяє організації вищого рівня індивідуального досвіду керування власною навчальною діяльністю. Водночас, саморегуляція навчальної діяльності охоплює не тільки аналіз мети завдання, ходу і результату його розв'язування, а й сприяє розвитку самого процесу навчання, формуванню способів розумових дій та актуалізації різних пізнавальних засобів [4; 5; 6].

Тому, дослідження саморегуляції учнів із затримкою психічного розвитку (ЗПР) передбачає не тільки розкриття цілісного процесу саморегуляції, який поєднує в своїй системі функції мотивації, самоконтролю, самооцінки, рефлексії та управління діяльністю, а й дає змогу виявити модифікацію саморегуляції від молодшого шкільного віку до підліткового. Тому наше дослідження, теоретичні ідеї і практичні інноваційні розробки спрямовані саме на розвиток саморегуляції навчальної діяльності та їх реалізацію.

У ході діагностики саморегуляції навчальної діяльності в учнів із ЗПР були виявлені специфічні особливості функціонування мотивації, самоконтролю, самооцінки, самокорекції та рефлексії, що стало поштовхом для побудови найбільш оптимальної моделі корекційно-розвивальної програми формування саморегуляції шляхом розвитку мотиваційного, операційного та рефлексивно-оцінного компонентів і на їх основі, самоудосконалення власної навчальної діяльності.

Основним інструментом забезпечення змісту моделі корекційно-розвивальної програми стала методика формування саморегуляції орієнтована на розвиток ключових її підструктур: а) навчальної мотивації (розвиток умінь підпорядковувати власну діяльність цілям і завданням учителя в процесі постановки мети; зіставляти намічені цілі з власними можливостями; самостійно визначати етапи завдання та послідовність проміжних цілей; планувати систему дій для досягнення поставленої мети); б) самоконтролю (усвідомлене сприймання вимог завдання, уміння аналізувати і планувати хід виконання роботи, визначати від-



повідний спосіб, доводити роботу до логічного завершення, контролювати отримані проміжні та кінцеві результати, актуалізувати набуті знання в новій ситуації); в) самооцінки (розвиток умінь систематично долати спочатку невеликі труднощі, а з часом і більш значні, вказувати на причини щодо результатів своєї навчальної діяльності, контролювати та оцінювати власну роботу); г) рефлексії (уміння довільно аналізувати правила, припущення, ситуацію тощо, від яких залежить виконання діяльності, і «приміряти» їх на власну діяльність); д) самокорекції (розвиток умінь коректувати, перетворювати і вдосконалювати власну діяльність) (див. мал. 1 на с. 12).

Оцінка ефективності корекційно-розвивальної програми містила психологічний аналіз саморегуляції навчальної діяльності і охоплювала наступні процедури: а) аналіз значущості міжгрупових розбіжностей учнів із ЗПР за t-критерієм Стьюдента та встановлення статистичного зв'язку між компонентами саморегуляції методом кореляційного аналізу (r-Пірсона); б) проведення повторної діагностики в кінці навчального року після завершення формуючого експерименту; в) порівняння показників за компонентами та рівнями саморегуляції; г) використання експериментальних методів оцінки, експертних оцінок спеціалістів; д) з'ясування прогнозу подальшого розвитку саморегуляції.

У ході апробації корекційно-розвивальної програми підтвердилося положення про особливості формування саморегуляції (цілепокладання, програмування, контролю) при затримці психічного розвитку, унаслідок порушення коркових регуляторних систем. Утім проведена психокорекційна програма зумовила якісні зрушення у розвитку всіх компонентів саморегуляції в учнів із ЗПР, які свідчать про її ефективність. Висновок щодо можливості розвитку саморегуляції засобами цілеспрямованого її формування ґрунтувався передусім на порівняльному аналізі показників до та після формуючого експерименту.

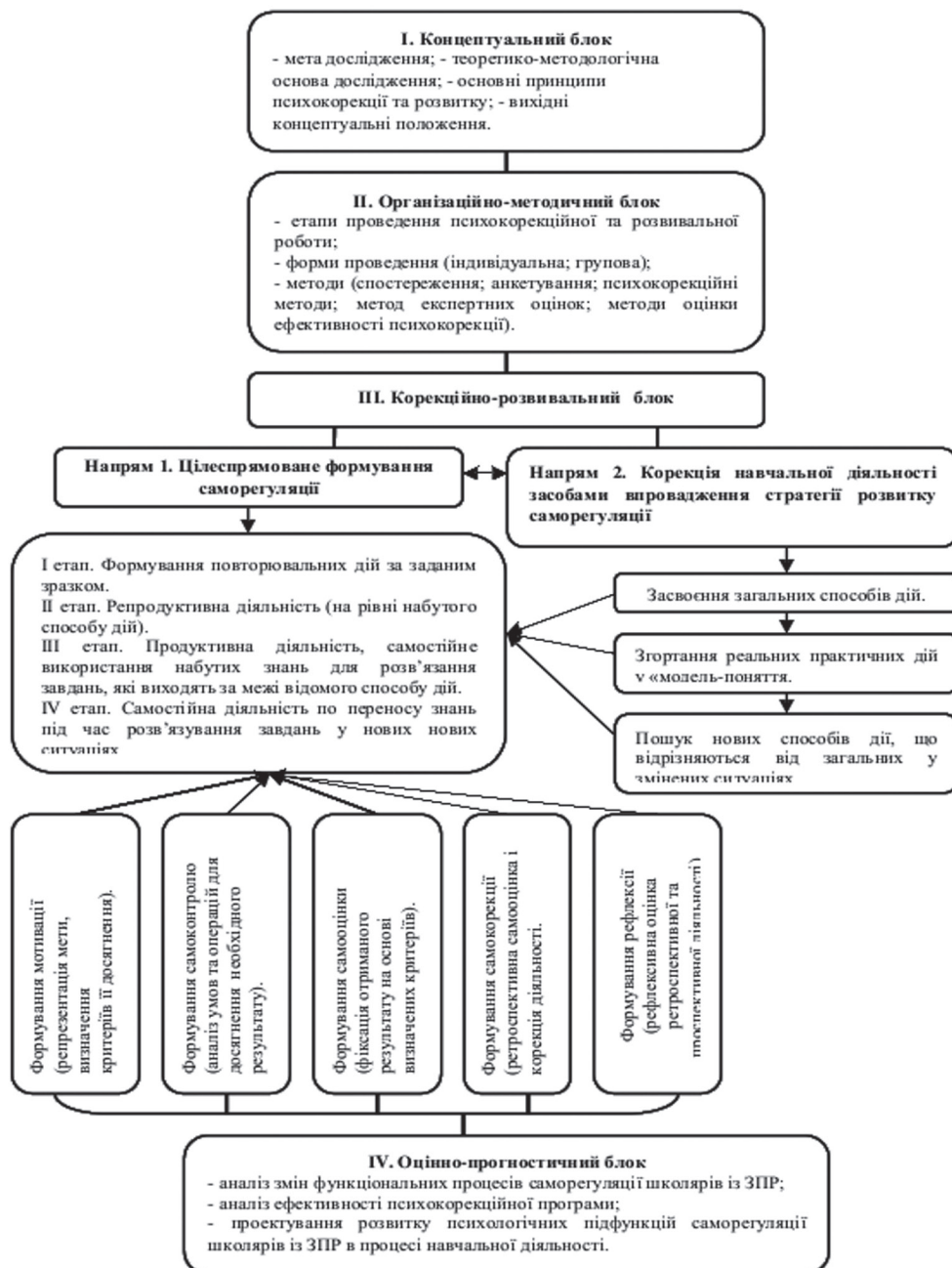
Порівняння показників за коефіцієнтом саморегуляції дало змогу констатувати відмінність між експериментальною та контрольною групами, що представлені в табл. 1.

Таблиця 1

**Коефіцієнт саморегуляції навчальної діяльності учнів  
із ЗПР експериментальної та контрольної груп**

Коефіцієнт саморегуляції	Відсоткові показники (%)	
	Експериментальна група	Контрольна група
Високий (0,81 – 1,00)	15	–
Вище середнього (0,61 – 0,8)	40	15
Середній (0,4 – 0,6)	35	55
Низький (0,06 – 0,39)	10	30

Якісний аналіз засвідчив наступні зрушення в основних характеристиках саморегуляції учнів ЕГ: а) домінування навчальних мотивів, які забезпечують цілеспрямоване здійснення діяльності; б) достатній розвиток самоконтролю і са-



Мал. 1. Модель корекційно-розвивальної програми формування саморегуляції навчальної діяльності учнів із ЗПП



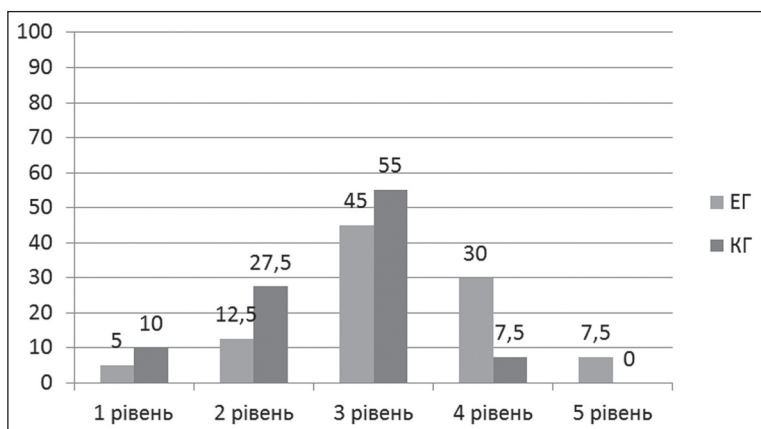
мооцінки; г) здатність до ретроспективної рефлексії (уміння коректувати модель актуальної діяльності) та позитивну динаміку проспективної рефлексії (уміння мисленнево планувати та перевіряти діяльність, яка передбачає зміну узагальненого способу дій).

У результаті цілеспрямованої корекційно-розвивальної роботи по формуванню навчальної мотивації, у більшості учнів експериментальної групи відбулися якісні зміни у мотиваційній сфері: спостерігається заміщення домінування зовнішніх мотивів на внутрішні, що сприяло розвитку когнітивних компонентів кінцевої мети, які охоплюють визначення проміжних цілей, уявлення про послідовність дій, побудову плану дій. Водночас, простежується спрямованість на мотивацію успіху, а саме: під час визначення мети виконання завдання, діти будували алгоритм на основі засвоєних знань, аналізували варіанти способів дій, визначали раціональний тобто ставили реальну мету, яка давала можливість досягти необхідного результату.

Поряд з цим, підвищено рівень самоконтролю та самооцінки учнів ЕГ за рахунок розвитку ретроспективних дій на основі розв'язування завдань з переходом від дій на матеріальній основі (завдань за зразком) до внутрішньо-мовленневих та внутрішньо-мисленневих. Сформовано операції самоконтролю на практичному рівні, про що свідчать уміння дітей виділяти і співвідносити дані й невідомі умови завдання при побудові плану, визначати межі результату та раціональні способи розв'язування. Також, постійне вправлення в обґрунтуванні і оцінюванні виконаної роботи, дозволило підвищити ступінь участі мови у процесі виконання практичних дій. Адже, на кінець формувального експерименту, учні ЕГ виконували завдання за зразком майже безпомилково (за умови засвоєння загального алгоритму розв'язування певного типу завдання).

Застосування методики розвитку рефлексії від поточної до проспективної (побудова і аналіз моделі майбутньої діяльності) виявилось ефективним у відношенні до учнів, які мали середній і достатній розвиток саморегуляції. При проведенні контрольних зрізів констатувалося зменшення кількості помилок при мисленнєвій перевірці письмових дій, висхідного плану, самооцінці роботи. Ефективною, для розвитку поточної рефлексії, виявилася робота у парі. Під час такої роботи учні відповідальніше відносилися до планування та реалізації розв'язування, його самооцінки: намагалися довести правильність отриманих результатів, залучаючи у процес оцінювання знання відповідних правил, обґрунтовуючи вибір способу дії з опорою на узагальнений, аналізували запитання і результат, пояснюючи при цьому їх відповідність/невідповідність до поставлених вимог. Адекватні відповіді на поставлені запитання свідчили про усвідомлення суті як запитання так і об'єкту запитання.

На основі результатів контрольного експерименту зафіксовано зміни у рівнях саморегуляції між учнями ЕГ і КГ, які представлені на мал. 2. Як ілюструє діаграма, по завершенню корекційно-розвивальної роботи учні експериментальної групи демонструють більш помітну динаміку розвитку саморегуляції, у порівнянні з дітьми контрольної групи, що дає підстави констатувати розвивальний ефект проведених заходів.



Мал. 2. Рівні саморегуляції в учнів із затримкою психічного розвитку за результатами формувального експерименту (у %)

З метою оцінки ступеня узгодженості функціональної взаємодії між механізмами саморегуляції (мотивація, самоконтроль, самооцінка, рефлексія і самокорекція) був використаний метод кореляційного аналізу г-Пірсона, на основі якого отримано показники кореляції саморегуляції у досліджуваних двох групах.

Таблиця 2

**Показники кореляції між компонентами саморегуляції в учнів експериментальної (ЕГ) і контрольної (КГ) груп**

к/с*	ЕГ					КГ				
	М.	С/к.	С/о.	Р.	С/кор.	М.	С/к.	С/о.	Р.	С/к.
М.	-	0,53	0,72	0,34	0,41	-	0,22	0,41	0,07	0,09
С/к.	0,53	-	0,81	0,65	0,63	0,22	-	0,43	0,19	0,21
С/о.	0,72	0,81	-	0,35	0,81	0,41	0,43	-	0,08	0,25
Р.	0,34	0,65	0,35	-	0,51	0,07	0,19	0,08	-	0,11
С/кор.	0,41	0,63	0,72	0,51	-	0,09	0,21	0,25	0,11	-

\*М. – мотивація, С/к. – самоконтроль, С/о. – самооцінка, Р. – рефлексія, С/кор. – самокорекція.

Високі взаємозв'язки спостерігаються між самоконтролем і самооцінкою ( $r = 0,81$ ), самооцінкою і самокорекцією ( $r = 0,72$ ), самоконтролем і самокорекцією ( $r = 0,63$ ), самоконтролем і рефлексією ( $r = 0,65$ ), що засвідчує вміння учнів контролювати діяльність на основі зміни операційного складу дій, співвідносити їх з тими чи іншими особливостями умов завдання, одержаним результатом, оцінювати, якою мірою засвоєно спосіб розв'язування навчальної задачі. Простежується більш адекватна самооцінка, яка полягає не у формальній





констатації певних моментів, а на основі аналізу загального способу дій і відповідних йому понять. Нижчі зв'язки виявлено між мотивацією-самоконтролем ( $r = 0,53$ ) та мотивацією-самокорекцією ( $r = 0,41$ ). Аналіз показників взаємодії між цими компонентами вказує на те, що у мотиваційних стадіях, які забезпечують утворення задуму, визначення і перевірку способу дії, може виникати «зупинка наміру» під час розв'язання проблемних завдань. У таких ситуаціях, учні не завжди знаходять мотив для продовження діяльності, контролю та її оцінки, однак як тільки з'являються відповідні мотиваційні умови, намір поновлюється і спонукає дитину до дії, тобто дитина формулює нові, відповідні вимоги щодо бажаності і можливості реалізації.

Слабкий взаємозв'язок виявлено між мотивацією-рефлексією ( $r = 0,34$ ) і рефлексією-самооцінкою ( $r = 0,35$ ). Ці показники інтерпретують низьку залежність між прогностичним етапом діяльності і контролем за деталізацією поточного плану, переплануванням проблемної ситуації, її зіставленням з новою метою, створенням нової моделі дій. Рефлексивний самоаналіз діяльності спонукається основними структурами мотивації, які в учнів із ЗПР розвинені недостатньо, що вказує на необхідність продовження корекційного впливу на їх формування.

Учні КГ мають значимий взаємозв'язок тільки між мотивацією-самооцінкою ( $r = 0,41$ ) і самоконтролем-самооцінкою ( $r = 0,43$ ), показники зв'язків між іншими ланками саморегуляції – низькі і коливаються в межах  $r = 0,07 - 0,25$ . Отримані дані дають підстави стверджувати, що в учнів цієї групи відбувається «розрив» між такими функціональними механізмами як мотивація, самоконтроль, самооцінка, самокорекція, рефлексія, що свідчить про недостатню сформованість покрокового самоконтролю, мисленнєвого аналізу актуальної чи прогнозованої діяльності, спрямованість на формальне досягнення кінцевого результату без обміркування проміжних цілей, непродуманість способів реалізації кінцевої мети, тобто саморегуляція цих дітей має епізодичний характер, що негативно відбивається на навчальній діяльності. Вищий взаємозв'язок між мотивацією-самоконтролем-самооцінкою можна пояснити прагненням до гарної оцінки не заради знань, а задля підвищення свого становища у колективі, отримання схвалення від батьків, домінуванням мотиву уникнення неприємностей.

З метою перевірки розбіжностей показників між двома групами досліджуваних застосовано t-критерій Стьюдента при  $p \leq 0,05$ , за допомогою якого з'ясовано статистичну достовірність зробленого висновку про наявність різниці у сформованості саморегуляції учнів двох груп, які статистично значущі між всіма компонентами саморегуляції: мотивація ( $t = 3,3$  при  $p \leq 0,05$ ), самоконтроль ( $t = 4,1$  при  $p \leq 0,05$ ), самооцінка ( $t = 4,4$  при  $p \leq 0,05$ ), рефлексія ( $t = 2,7$  при  $p \leq 0,05$ ), самокорекція ( $t = 4,3$  при  $p \leq 0,05$ ).

Отже, кількісний, якісний та статистичний аналіз результатів формуючого експерименту підтвердили, що впроваджена модель корекційно-розвиткової програми зумовила якісні зрушення у розвитку всіх компонентів саморегуляції учнів із затримкою психічного розвитку. Оцінка ефективності формуючої методики демонструє, що цілеспрямоване формування саморегуляції є необхідною умовою включення дитини у навчання, здатності оперативно сприймати зміст та умови



навчальних завдань, знаходити правильну тактику побудови та реалізації діяльності, усвідомлено і самостійно визначати навчальні цілі, планувати послідовність їх здійснення, водночас, сприяє розвитку гнучкості мислення в процесі перебування чи зміни алгоритму дій у різних умовах діяльності. Якісна характеристика результатів підтверджує, що продуктивність навчальної діяльності учнів ЕГ забезпечується усіма функціональними механізмами саморегуляції, які внесені у планування та реалізацію діяльності для досягнення необхідного результату.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Засенко В., Колупаєва А. Діти з особливими потребами : пріоритетні напрями державної політики України в галузі освіти, соціального захисту й охорони здоров'я / В. В. Засенко, А. А. Колупаєва // *Особлива дитина : навчання і виховання*. – 2014. – № 3 (71). – С. 20 – 29.
2. Колупаєва А. А. Основи інклюзивної освіти / А. А. Колупаєва / *Навчально-методичний посібник*. – К. : А.С.К., 2012. – 308 с.
3. Сак Т. В. Індивідуалізація навчання учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі / Т. В. Сак // *Особлива дитина: навчання і виховання*. – 2014. – № 4. – С. 18 – 23.
4. Ablard K. E. Self-regulated learning in high-achieving students: Relations to advanced reasoning, achievement goals, and gender / K. E. Ablard, R. E. Lipschultz // *Journal of Educational Psychology*. – 1998. – V. 90. – P. 94 – 101.
5. Bandura A. Self-efficacy. The exercise of control / A. Bandura. – New York : Freeman and Co., 1997. – 604 p.
6. David C. McClelland. Methods of Measuring Human Motivation / D. McClelland's // *The Achieving Society*. – Princeton N. J., 1961. – P. 41 – 43.

### REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Zasenکو V., Kolupaieva A. (2014). Children with special needs: priorities for the national policy in education, social protection and healthcare in Ukraine. *Exceptional child: teaching and upbringing*, 3 (71), 20 – 29. [In Ukrainian].
2. Kolupaieva A. A. (2012). *Osnovy inklyuzyvnoyi osvity. Navchal'no-metodychnyy posibnyk*, 308. [In Ukrainian].
3. Sak T. V. (2014). *Indyvidualizatsiya navchannya uchniv z osoblyvymy osvitynymy potrebamy v inklyuzkhyvnomu klasi*. *Exceptional child: teaching and upbringing*, 4, 18 – 23. [In Ukrainian].
4. Ablard K. Self-regulated learning in high-achieving students: Relations to advanced reasoning, achievement goals, and gender / K. E. Ablard, R. E. Lipschultz // *Journal of Educational Psychology*. – 1998. – V. 90. – P. 94 – 101.
5. Bandura A. Self-efficacy. The exercise of control / A. Bandura. – New York : Freeman and Co., 1997. – 604 p.
6. David C. McClelland. *Methods of Measuring Human Motivation* / D. McClelland's // *The Achieving Society*, 1961. – P. 41 – 43.