

УДК 159.922.76-056.264

DOI 10.32626/2413-2578.2024-23.154-164

О. КОНСТАНТИНІВ

<https://orcid.org/0000-0002-0660-2657>

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ САМОКОНТРОЛЮ У ДІТЕЙ З ДИСГРАФІЄЮ

Відомості про автора: Оксана Константинів, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри логопедії та спеціальних методик Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Contact: Oksana Konstantyniv, PhD Kamianets-Podilsky Ivan Ohienko National University

Завдяки вивченню писемного мовлення вченими різних галузей наукового знання, було з'ясовано, що писемне мовлення – складна за структурою та функціональною організацією система, що включає в себе цілу низку структурних компонентів (операції з переробки слухової, кінестетичної, зорової та зорово-просторової інформації; серійна організація рухів, програмування та контроль діяльності, виборча активність) Крім цього, формування письма як навички забезпечується готовністю фонологічних процесів, зрілістю зорових та зорово-просторових функцій, достатнім рівнем розвитку моторних та регуляторних функцій. Грунтуючись на цьому, однією з причин порушення письма, вказують на невміння дітей контролювати свої дії. Зазначається, що низький самоконтроль у письмово-мовленнєвої діяльності призводить до того, що діти не помічають помилок у процесі виконання завдання, у зв'язку з чим найчастіше не відчувають потреби у перевірці отриманого результату. Для вивчення особливостей контролю до експериментальної групи увійшли учні 2-4 класів. Аналіз особливостей зорового та слухового контролю виявив у кожній віковій групі неоднорідність показників даних контролів. У процесі порівняльного аналізу діти були розбиті на 3 підгрупи: до першої ставилися з переважним зоровим контролем; до другої, діти, у яких слуховий на порядок перевищував ефективність зорового контролю; до третьої групи увійшли учні з однаковим рівнем зорового та слухового контролю.

Таким чином, експериментальне дослідження підтвердило, що у молодших школярів із дисграфією крім низької сформованості самоконтролю загалом, можуть спостерігатися його особливості, пов'язані з домінуванням аналізатора, найбільше відповідального за формування письмово-мовленнєвої діяльності.

Ключові слова: дисграфія, самрегуляція, самоконтроль, письмо

Konstantyniv O. Features of the development of self-control in children with dysgraphia. Thanks to the study of written speech by scientists of various fields of scientific knowledge, it was found that written speech is a complex system in terms of structure and functional organization, which includes a number of structural components (operations for processing auditory, kinesthetic, visual and visual-spatial information; serial organization of movements, programming and control of activities, electoral activity) In addition, the formation of writing as a skill is ensured by the readiness of phonological processes, the maturity of visual and visual-spatial functions, a sufficient level of development of motor and regulatory functions. Based on this, children's inability to control their actions is indicated as one of the reasons for impaired writing. It is noted that low self-control in written and spoken activities leads to the fact that children do not notice mistakes in the process of completing the task, and in connection with this, they often do not feel the need to check the obtained result. To study the features of control, the experimental group included students of grades 2-4. The analysis of the features of visual and auditory control revealed heterogeneity in the indicators of these controls in each age group. In the process of comparative analysis, the children were divided into 3 subgroups: the first was treated with predominant visual control; to the second, children in whom the effectiveness of auditory control exceeded visual control by an order of magnitude; the third group included students with the same level of visual and auditory control.

Thus, the experimental study confirmed that in younger schoolchildren with dysgraphia, in addition to the low formation of self-control in general, its features related to the dominance of the analyzer, which is most responsible for the formation of written and spoken activity, can be observed.

Key words: dysgraphia, self-regulation, self-control, writing

Постановка проблеми. Письмо – це складна нейронна функція, яка вимагає синхронізації багатьох механізмів мозку. Процес письма вимагає стимулювання та поєднання численних інформаційних ресурсів, уваги, пам'яті, моторики, мовлення та мислення тощо. Дисграфія – це специфічні порушення навчання, які впливають на формування писемного мовлення та використання письма для вираження думки. Основними проявами дисграфії прийнято вважати: порушення правил написання літер, зв'язності письма, точності і правильності літер і слів, орфографії, відповідного впорядкування та організації написання (Deuel, 1995).

Vandura (2012) визначає, що самоконтроль входить до складу саморегуляції. Саморегуляція – це використання навичок самокерування, самоконтролю та автономних здібностей і можливостей. Саморегуляція визначається як розумові зусилля, спрямовані на контроль внутрішнього стану, процесів і функцій для досягнення вищих цілей (Cole, Logan & Walker, 2011). Zimmerman (1990) визначив саморегуляцію в навчанні як активну участь учня (поведінкової, мотиваційної, когнітивної та

метакогнітивної) у процесі навчання з метою максимізувати процес навчання. Саморегуляція поведінки - це термін, який використовується для опису оптимізованого використання різноманітних ресурсів, які максимізують навчання.

Мотиваційна саморегуляція – це термін, який використовується для опису активного застосування мотиваційних стратегій, які максимізують навчання та зменшують страх і стрес. Когнітивна саморегуляція пов'язана з активним використанням когнітивних стратегій (які є винятковими для завдань), тоді як метакогнітивна саморегуляція – це термін, який використовується для опису активного застосування метакогнітивних стратегій (якими є стратегії спостереження та управління), що максимізують навчання. Функція саморегуляції відіграє важливу роль в навчальній успішності дітей, підлітків і дорослих (Pajares & Valiante, 2005; Caprara, Fida, Delbo & Wicho, 2015) і пов'язана зі станом здоров'я.

Учні у яких спостерігаються труднощі з письма та без них мають значні відмінності щодо навчальної саморегуляції (Fulk, Brigham & Lohman, 1998). Lackaye & Margalit (2006) показали у своєму дослідженні, що учні з труднощами формування письма демонструють нижчий рівень соціальної та початкової успішності. Результати також показали нижчий рівень навчальної саморегуляції та більшу схильність до проявів негативної поведінки (Harris, Karen & Graham, Steve & Mason, Linda. (2003)). R. Klassen (2010) також дослідив, що учні з нормотиповим розвитком мають вищий рівень навчальної саморегуляції, ніж учні, які зазнають труднощі на письмі; і нижчий рівень соціальних та емоційних навичок у цих учнів пов'язаний з нижчим рівнем навчальної саморегуляції та навичок самоконтролю. Menghini, Deny & Finzi, Alessandra & Carlesimo, Giovanni. (2011) виявили, що ті діти, які мають порушення когнітивних функцій, уваги та декодування, мають більше проблем із завданнями, пов'язаними з активною пам'яттю та пригадуванням вербальних зразків.

Н. Чередніченко (2010) зазначає, що вагоме значення у формуванні навички письма належить операції контролю (зорового, слухового та рухового) та самоконтролю власної діяльності. Контроль проявляється у всіх психічних процесах - мисленні, пам'яті, мовленні. Виконання будь-яких завдань без нього неможливе. Саме контроль є найбільш слабкою ланкою в процесі регуляції діяльності у дитини, що виявляється у недоведенні дії до кінцевого результату, переходу на другорядні дії та асоціації, у відсутності дії перевірки після виконання завдання. При цьому можуть спостерігатись і такі явища, як відволікання учня на зовнішні подразники під час виконання певного завдання [С. 226, 2].

В. Тищенко зазначає, що операція контролю має складну структурну організацію, її виконання можливе лише за умов сформованості еталону контролю (того, з чим порівнюється результат дії), операції порівняння виконаної дії та її результатів із заданим зразком (еталоном), контрольної

дії (пошук помилки) та механізмів визначення, виділення і корекції помилки. Порушення будь-якої ланки цієї операції може викликати збій у функціонуванні всієї мовленнєвої системи.

Вивчення навичок самоконтролю молодших школярів з дисграфією

Предметом аналізу під час проведення констатуючого експерименту стали письмові роботи школярів. Критерієм для відбору навчального тексту була доступність змісту тексту адресату (облік вікових, освітніх, психологічних особливостей контрольної групи), а також змістовна цінність тексту (наявність вивчених правил граматики, складних слів тощо).

Метою дослідження було вивчення різних видів самоконтролю (зорового/слухового та поточного/констатуючого) в процесі письмово-мовленнєвої діяльності у учнів з дисграфією.

Для проведення даного дослідження, до експериментальної групи було відібрано учнів 2-4 класів. Основним критерієм відбору було наявність порушення писемного мовлення: дисграфія.

Для вивчення сформованості зорового, слухового та поточного контролів було обрано такі завдання:

1. Диктант тексту;
2. Списування з друкованого тексту;
3. Списування з рукописного тексту.

Для оцінки середнього рівня попереднього контролю, у кожній віковій групі, використовувалось завдання, яке полягало в самостійному підписі сюжетної картинки (для 2 класу), твір за сюжетною картинкою (для 3-4 класу). Для оцінки констатуючого контролю було використано пошук та виправлення помилок. У дослідженні було використано систему оцінки, запропоновану Н. Гавриловою, яка для всіх завдань однакова. За кожен припущений помилку нараховувався 1 бал, для оцінки рівня сформованості самоконтролю в письмово-мовленнєвій діяльності, була використана наступна формула:

$R_{\text{конт}} = X/x * 100\%$, де X – кількість допущених помилок, а x – кількість помилок, виправлених у процесі виконання завдання (неправильно виправлені помилки не враховуються).

Для диференціації отриманих результатів поточного та констатуючого контролю такий розподіл рівнів ефективності самоконтролю:

- високий рівень – 76-100%;
- середній рівень – 51-75%;
- нижче за середній рівень – 26-50%;
- низький рівень – 0-25%.

Таким чином, у процесі подальшого аналізу письмових робіт розглядали: ефективність поточного контролю кожного учасника та у групі в загалом; ефективність констатуючого самоконтролю кожного учасника та

у групі загалом; особливості поточного та констатуючого самоконтролю в кожній віковій групі; наявність запобіжного самоконтролю; середні показники контролю усередині вікової групи; порівняння результатів усередині вікової групи та між віковими групами; порівняння показників зорового та слухового контролю всередині вікової групи.

Слід зазначити, що у процесі дослідження письмових завдань було виявлено – незначна кількість учнів, які самостійно використовували самоперевірку після закінчення роботи (12%), проте аналіз виправлень показав, що поправки стосувалися грубих описок (заступи за лінію, надто довгі або короткі елементи букв).

Аналіз твору з позиції сформованості самоконтролю показав наступне. У другому класі у 3 осіб було виявлено рівень сформованості самоконтролю нижче середнього, 11 учнів, що залишилися, продемонстрували низький рівень самоконтролю. У цій віковій групі спроб самоперевірки в кінці написання роботи не виявлено. До виправлень поточного самоконтролю ставилися: початок слова з неправильної літери, маленька літера на початку речення.

У 3 класі, 6 осіб показали низький рівень, 1 особа – рівень сформованості самоконтролю нижче середнього. У цій віковій групі, спроби самоперевірки наприкінці написання роботи спостерігалися у трьох осіб. Проте виправлення належали до неакуратного написання елементів літер, початку слова з іншої літери та початку речення з маленької літери. До виправлень поточного самоконтролю ставилися: початок слова з неправильної літери, маленька літера на початку речення, дописування недостатнього елемента.

У 4 класі, 2 учні отримали середній рівень, 5 учнів показали нижче середнього та 8 осіб отримали низький рівень сформованості самоконтролю. У цій віковій групі, спроби самоперевірки наприкінці написання роботи спостерігалися у 3 учнів.

Середній показник сформованості самоконтролю в експериментальній групі становив 21%, що є низьким показником. Розрахувавши рівні показники контролю для всіх учасників експерименту, перейшли до аналізу стану навичок контролю у другому, третьому та четвертому класі. Більше половини учнів з дисграфією 2 класу продемонстрували низький рівень поточного та констатуючого контролю. Так у процесі написання диктанту 82% продемонстрували низький показник поточного контролю, 6% – нижче середнього, 12% – середній рівень сформованості поточного контролю. Середній показник по групі становив 16%.

При аналізі диктантів було зазначено такі поширені помилки:

- пропуск закінчення / неправильне закінчення (під кущів – під кущем, високий берези, птака – пташка);
- пропуск точки наприкінці речення;

- початок речення з маленької літери;
- злите написання прийменника та іменника (ушафі);
- помилки змішування букв за акустико-артикуляційною подібністю (піт - під);
- пропуск літери (ховається – ховаєся).

Результати аналізу поточного контролю у процесі списування з друкованого та рукописного тексту виявилися приблизно рівними.

Списування з друкованого тексту – 18% – нижче середнього, 25% – середній та 57% – нижче за середній рівень. Середній показник дорівнює 20%.

Списування з рукописного тексту – 12% – нижче середнього, 31% – середній та 57% – нижче середнього рівня. Середній показник дорівнює 14%.

Проте він виявився вищим, ніж написання диктанту, наприклад, низький рівень сформованості контролю набули 57%.

В результаті якісного дослідження списування були відмічені такі види помилок:

- пропуск літери (ручу-ручку, пов-поїв, голб-голуб);
- пропуск слова, повторення слів у реченні;
- написання зайвих літер (праця);
- не дописування елементів літер;
- заміни за твердістю/глухістю (сніг-сніх);

При порівнянні результатів диктанту та списування, з наступним аналізом допущених помилок, дійшли висновку, що у даної вікової категорії, слуховий контроль викликає більше труднощів, ніж зоровий, оскільки диктант має на увазі наступний ряд операцій: почути та виділити звук; уточнити звук, склад слова, встановити послідовність звуків; втримання графічного образу звуку, перетворення звукової структури у графічні знаки; втримання в пам'яті графічних символів та їх правильна просторова організація; написання правильної послідовності букв.

Враховуючи ці процеси, можемо констатувати, що другокласникам ще складно безпомилково виконати дані операції, не забуваючи про відмежування мовних одиниць. У той же час списування викликає у них менше проблем, оскільки у школярів є опора у вигляді тексту, що і зумовлює різницю у результатах. Аналіз сформованості констатуючого контролю показав, що більше половини учнів мають низький рівень стану навички самоперевірки (63%), третина учнів продемонстрували рівень нижчий середнього (31%), одна дитина набрала середній рівень (6%). Середній показник групи склав 24%. Аналіз пропущених помилок показав, що учні однаково не помічають відсутність точок перед великою літерою, злите написання прийменника та іменника, пропуски закінчень та літер у середині слова.

Вивчення результатів виконання останнього завдання показав, що більшість учнів (63%) неспроможні виявити в тексті помилки дисграфічного типу, а саме пропуски великих літер, точок, зливе написання слів. Порівняння письмових робіт кожного учня, так само показало, що помилки, які діти не бачили у спеціальному тексті, вони допускали у процесі написання диктанту та списування. Нижче середнього отримали 31% та 6%, отримав середній рівень сформованості констатуючого контролю.

Аналіз диктанту в 3 класі виявив наступний результат: 18% отримали середній рівень, 29% показали рівень нижчий середнього та 53% показали низький рівень. Середній показник становив 29%. Вивчивши роботи, відзначили такі види помилок:

- пропуск закінчення / неправильне закінчення (перестав дощу), що по суті своєю є аграматизм;
- порушення меж речення, а саме пропуск точки в кінці речення – інтерпретується нами як порушення мовного аналізу та синтезу;
- помилки у конфігурації літер (наприклад, у слові «шумлять» – додатковий елемент між м і л) як прояви оптичної форми дисграфії;
- початок речення з маленької літери (дисграфія на основі мовного аналізу та синтезу);
- пропуск прийменника/ зливе написання прийменника та іменника (у жовтні – ужовтні);
- пропуск літери/додавання літери (працшовитий).

Однією з основних допустимих помилок стало написання м'якого знаку, учні пропускали його, або додавали після пом'якшеною голосною другого ряду (наприклад, радістью).

Загалом результати диктанту учнів 3 класу не відрізняються від результатів 2 класу, так, діти не дотримувалися межі між словами та реченнями, пропускали літери та цілі словосполучення. За виконанням списування з друкованого та рукописного текстів учні розділилися за рівнями в такий спосіб. Списування з друкованого тексту – 6% високий рівень, 38% – нижче середнього та 56% – нижче середнього рівня. Середній показник дорівнює 20%.

Списування з рукописного тексту – 23% набрали нижче середнього, 76% здобули низький рівень. Середній показник становив 14%.

Учнями в цих завданнях були допущені такі помилки:

- помилки у конфігурації літер (у слові «змовкли» – не дописано Л, у слові «шелест» - не дописано елемент літер Ш, пеплим – теплим, дихапи-дихати);
- пропуск літери/додавання літери (заячі – заяччі, земля – земля, листя – лисття);
- пропуск слова (яскраві милують око – яскраві барви милують око);
- порушення звуко-буквеного аналізу (граються - граююца);

- помилки, пов'язані зі злитим написанням мовних одиниць (лісовихструмках).

Крім вище зазначених помилок, основною відмінністю у списуванні з рукописного тексту було дописування зайвих елементів, повторення цілих слів. На відміну від робіт учнів 2 класу, робіт учнів 3 класу у процесі списування одинично допускали пропуски точок і написання великої літери на початку слова. У разі написання великої літери на початку речення, учні робили виправлення.

Аналіз сформованості констатуючого контролю виявив наступні результати: 44% отримали нижче від середнього, 56% – низький рівень. Середній показник по групі склав 30%, що на 6% вище, ніж у другому класі. Аналіз робіт показав, що учні, у процесі виконання завдання, набрали більше 25%, переважно допускали такі помилки як злите написання слів, пропуски закінчення та пропуски літери. Решта групи додатково не розмежовували речення, пропускаючи точки та великі літери.

Результати написання диктанту у 4 класі розподілилися наступним чином: 57% осіб отримали низький рівень, 31% осіб нижчі середнього, 12% – набрали середній рівень. Середній показник становив 27%.

У процесі аналізу диктантів було зазначено такі поширені помилки:

- пропуск закінчення/неправильне закінчення (холодно-холодна);
- помилки відмежування мовних одиниць (натропі, під мерзла – підмерзла, сір ими – сірими);
- помилки змішування букв за акустико-артикуляційною подібністю (ріський– різкий, оплетіли – облетіли, вибав – випав, тме – дме);
- пропуск літери (працьовитий – працюватий, стоїт – стоїть).

Основною відмінністю письмових робіт цієї вікової категорії є те, що у більшості учнів експериментальної групи – 69% були відсутні такі помилки, як пропуск точки в кінці речення та написання великої літери на початку речення, у 19% – пропуск точки трапляється один раз.

Аналіз списування з друкованого та рукописного тексту показав, що рівень поточного контролю у процесі списування з друкованого тексту виявився вищим, ніж з рукописного тексту.

Так, під час виконання 2 завдання: 50% отримали низький рівень, 18% – нижче середнього, 2 особи 12% – середній рівень та 3 учні 18% показав високий рівень. Середній показник сформованості поточного контролю у процесі списування з друкованого тексту дорівнює 37%. У процесі списування з рукописного тексту було отримано наступний результат: 56% отримали низький рівень, 25% – нижче середнього, 13% – середній рівень та 6% показав високий рівень. Середній показник сформованості поточного контролю у процесі списування з рукописного тексту 27%.

У результаті дослідження списування нами було відзначено такі види помилок:

- пропуск літери (вечері – ввечері, подарував – подарував, диван – дивані, зимом – зимовим)
- пропуск слова, повторення слів у реченні (на картинці на мальована, осіннім зимовим ввечері – осіннім чи зимовим);
- заміна слів (кожен – жодний).

Під час аналізу цього виду робіт можна зробити висновок, що основною причиною виникнення помилок було відволікання уваги в процесі роботи – учні дописували зайві елементи букв, букви, слова. Помилки відмежування мовних одиниць (пропуск крапки, зливе написання слів, роздільне написання слова) – були відсутні. У відповідно до існуючих досліджень формування навички письма, можна припустити, що однією з причин якісного покращення списування стало покращення практики письма. Тобто, в учнів 4 класів взаємодія графо-моторного та оптичного аналізаторів значно вище, ніж у учнів 2 та 3 класів.

Проаналізувавши сформованість поточного та попереджувального контролю кожної вікової групи, відповідно до поставленого завдання було зроблене якісне порівняння виконання диктанту і списування для кожного учасника з позиції зорового та слухового контролю.

Поточний контроль у процесі виконання диктанту в більшості випадків відрізнявся від контролю списування. Далі було проведено порівняння сформованості зорового та слухового контролю. До першої групи увійшли ті учні, яких рівень зорового контролю перевищував слуховий порядок, відповідно у другій групі учні, у яких переважав слуховий контроль, до третьої групи потрапили учні, які продемонстрували однаковий рівень зорового та слухового контролю. У другому класі переважав зоровий контроль, у 3 класі переважав змішаний тип, 4 клас продемонстрував так само, як і перший, переважання зорового контролю. Тим не менш, порівняно з першою віковою групою, слуховий контроль у 3 та 4 класі був значно вищим. Однак це ще раз підтверджує неоднорідність порушення, у кожній віковій групі можна було виділити учнів, у яких переважав той чи інший тип контролю, залежно від сформованості аналізаторної системи. Це ще раз підтверджує необхідність диференційованого підходу до питання формування самоконтролю, процесі корекції порушення писемного мовлення, а саме дисграфії. Вивчення самоконтролю різних вікових рівнях показав, що робота з формування навичок контролю необхідна у будь-якій віковій групі.

Висновки. Рівень сформованості навичок поточного контролю у учнів 2 і 3 класи приблизно на одному рівні, у 4 класі він дещо підвищується, також відбувається якісний стрибок у використанні мовних засобів. Рівневі показники констатуючого контролю учнів 2-3 класів з дисграфією, знаходяться в межах низького (до 25%) та нижче середнього (26% - 50%), проте середні показники цієї навички в 3 класі вище, ніж у 2. У 4 класі також спостерігається значне підвищення рівня констатуючого контролю.

Порівняння результатів списування та диктанту показало, що зоровий контроль у молодшого шкільного віку учнів з дисграфією сформований значно краще за слуховий, учні 4 класу практично не допускають помилок у списування, а допущені – внаслідок розсіяної уваги. Проте в кожній віковій групі були відмічені учні з рівним рівнем контролю та переважанням слухового над зоровим. Таким чином, важливість правильної системи роботи з формування писемного мовлення у дітей з дисграфією, яка буде включати диференційовану роботу з формування контролю, наш погляд набуває все більшої актуальності.

Бібліографія

1. Тищенко, В. В. (2015) Формування слухового контролю в мовленнєвій діяльності старших дошкільників із загальним недорозвитком мовлення. Науковий часопис. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія, 29, 112-118; **2. Чередніченко Н.В** (2010) Психолінгвістичні та психолого-педагогічні передумови формування навички письма. Науковий часопис. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія, 16, 222-227; **3. Deuel RK.** (1995) Developmental Dysgraphia and Motor Skills Disorders. Journal of Child Neurology, 6-8.; **4. Tadayon Nabavi, Razieh & Bijandi, Mohammad.** (2012). Bandura's Social Learning Theory & Social Cognitive Learning Theory. URL: https://www.researchgate.net/publication/267750204_Bandura's_Social_Learning_Theory_Social_Cognitive_Learning_Theory; **5. Cole, J., Logan, T. K., & Walker, R.** (2011). Social Exclusion, Personal Control, Self-Regulation, and Stress among Substance Abuse Treatment Clients. Drug and Alcohol Dependence, 113, 13-20.; **6. Zimmerman, B. J.** (1990). Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview. Educational Psychologist, 25, 3-17.; **7. David, E. S., Emmanuel, U. D., & Cecillia, U.** Influence of Social Studies Students' Self Perception on Their Academic Performance in Calabar Education Zone Cross River State.; **8. Veysi, Nasrollah & Taghinezhad, Ali & Shayan, Nasram & Azadikhah, Mahboobeh.** (2015). A comparison of educational self-regulation strategies and cognitive failures in students afflicted with dysgraphia and normal students.; **9. Fulk, B. M., Brigham, F. J., & Lohman, D. A.** (1998). Motivation and Self-Regulation: A Comparison of Students with Learning and Behavior Problems. Remedial and Special Education, 19, 300-309.; **10. Lackaye, Timothy & Margalit, Malka.** (2006). Comparisons of Achievement, Effort, and Self-Perceptions Among Students With Learning Disabilities and Their Peers From Different Achievement Groups. Journal of learning disabilities. 39. 432-46.; **11. Harris, Karen & Graham, Steve & Mason, Linda.** (2003). Self-Regulated Strategy Development in the Classroom: Part of a Balanced Approach to Writing Instruction for Students With Disabilities. Focus on Exceptional Children.; **12. Klassen, Robert.** (2010). Confidence to Manage Learning: The Self-Efficacy for Self-Regulated Learning of Early Adolescents with Learning Disabilities. Learning Disability Quarterly. 33. 19-30. **13. Menghini, Deny & Finzi,**

Alessandra & Carlesimo, Giovanni. (2011). Working Memory Impairment in Children With Developmental Dyslexia: Is it Just a Phonological Deficity?. *Developmental neuropsychology*. 36. 199-213.

References

1. Tyshchenko, V. V. (2015) Formuvannia slukhovoho kontroliu v movlennivii diialnosti starshykh doshkilnykiv iz zahalnym nedorozvytkom movlennia. *Naukovyi chasopys. Seriia 19. Korektsiina pedahohika ta spetsialna psykholohiia*, 29, 112-118; **2. Cherednichenko N.V** (2010) Psykholinhvistychni ta psykholoho-pedahohichni peredumovy formuvannia navychky pysma. *Naukovyi chasopys. Seriia 19. Korektsiina pedahohika ta spetsialna psykholohiia*, 16, 222-227; **3. Deuel RK.** (1995) Developmental Dysgraphia and Motor Skills Disorders. *Journal of Child Neurology*, 6-8.; **4. Tadayon Nabavi, Razieh & Bijandi, Mohammad.** (2012). Bandura's Social Learning Theory & Social Cognitive Learning Theory. URL: https://www.researchgate.net/publication/267750204_Bandura's_Social_Learning_Theory_Social_Cognitive_Learning_Theory; **5. Cole, J., Logan, T. K., & Walker, R.** (2011). Social Exclusion, Personal Control, Self-Regulation, and Stress among Substance Abuse Treatment Clients. *Drug and Alcohol Dependence*, 113, 13-20.; **6. Zimmerman, B. J.** (1990). Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview. *Educational Psychologist*, 25, 3-17.; **7. David, E. S., Emmanuel, U. D., & Cecillia, U.** Influence of Social Studies Students' Self Perception on Their Academic Performance in Calabar Education Zone Cross River State.; **8. Veysi, Nasrollah & Taghinezhad, Ali & Shayan, Nasram & Azadikhah, Mahboobeh.** (2015). A comparison of educational self-regulation strategies and cognitive failures in students afflicted with dysgraphia and normal students.; **9. Fulk, B. M., Brigham, F. J., & Lohman, D. A.** (1998). Motivation and Self-Regulation: A Comparison of Students with Learning and Behavior Problems. *Remedial and Special Education*, 19, 300-309.; **10. Lackaye, Timothy & Margalit, Malka.** (2006). Comparisons of Achievement, Effort, and Self-Perceptions Among Students With Learning Disabilities and Their Peers From Different Achievement Groups. *Journal of learning disabilities*. 39. 432-46.; **11. Harris, Karen & Graham, Steve & Mason, Linda.** (2003). Self-Regulated Strategy Development in the Classroom: Part of a Balanced Approach to Writing Instruction for Students With Disabilities. *Focus on Exceptional Children*.; **12. Klassen, Robert.** (2010). Confidence to Manage Learning: The Self-Efficacy for Self-Regulated Learning of Early Adolescents with Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly*. 33. 19-30. **13. Menghini, Deny & Finzi, Alessandra & Carlesimo, Giovanni.** (2011). Working Memory Impairment in Children With Developmental Dyslexia: Is it Just a Phonological Deficity?. *Developmental neuropsychology*. 36. 199-213.

Стаття отримана 21.02.2024 р.