

Проведення цієї проби має на меті виявлення стану сформованості слухової, образної та словесно-логічної пам'яті, самоконтролю та уміння виконувати алгоритм орфографічної дії в різних умовах. Письмовий переказ передбачає докладну повну та близьку до тексту передачу змісту прочитаного.

Творчий диктант є найскладнішим видом письмової роботи школярів, основною метою якого є утворення тексту. У процесі написання акцент з якості письма зміщується до змісту написаного. Тому цей вид роботи буде найбільш показовим при виявленні дизорфографічних помилок [1,3]. Наприклад, учням можна запропонувати твори на тему: «Як ви провели зимові канікули», «Різдвяна ніч».

Запропоновані види диктантів дозволять виявити розповсюдженість орфографічних помилок у писемній продукції учнів 5-6 класів, що навчаються у загальноосвітніх школах для дітей з тяжкими порушеннями мовлення, визначити рівень сформованості структурних компонентів орфографічної навички та ряду психічних функцій, необхідних для оволодіння грамотним письмом, а також окреслити шляхи подолання орфографічних помилок у окресленій категорії учнів.

Література:

1. Ананьев Б. Г. Анализ трудностей в процессе овладения детьми чтением и письмом / Б. Г. Ананьев // Известия АПН РСФСР. – 1955. – Вып. 70. – С. 104-148.
2. Прищепова И. В. К вопросу о дизорфографии у учеников младших классов общеобразовательной школы, имеющих нарушения речи / И. В. Прищепова // Патология речи: история изучения, диагностика, преодоление. – СПб, 1992. – С. 124-131.
3. Прищепова И. В. Симптоматика дизорфографии у младших школьников, страдающих нарушениями письменной речи / И. В. Прищепова // Инновации в образовании и социальные перемены. Ч. II. – СПб., 1993. – С. 53-55.
4. Рамзаева Т. Г. Орфографический навык и методические условия его формирования // Начальная школа. – 1976. – №8. – С. 24-29.
5. Ястребова А. В., Конюшков Е. П. Логопедическая работа с учащимися общеобразовательных школ, имеющими нарушения речи // Дефектология, 1974.

УДК 376.42:37.034

Рецензент: Н. О. Макаrchук,
кандидат психологічних наук
старший науковий співробітник

ВПЛИВ САМООЦІНКИ НА СТАН ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ПІДЛІТКІВ З РОЗУМОВОЮ ВІДСТАЛІСТЮ

О. А. Прокопенко

У статті аналізується рівень самооцінки та вплив його на стан саморегуляції емоційно-вольової сфери, розкриваються особливості проведення психодіагностики самооцінки у підлітків з розумовою відсталістю. Підкреслюється важливість адекватного рівня самооцінки для корекції емоційно-вольової сфери підлітків з розумовою відсталістю.

Ключові слова: розумова відсталість, емоційно-вольова саморегуляція, самооцінка, самоідентифікація.

Влияние самооценки на состояние эмоционально-волевой саморегуляции подростков с умственной отсталостью

В статье анализируется уровень самооценки и влияние его на состояние саморегуляции эмоционально-волевой сферы, раскрываются особенности проведения психодиагностики самооценки у подростков с умственной отсталостью. Подчеркивается важность адекватного уровня самооценки для коррекции эмоционально-волевой сферы подростков с умственной отсталостью.

Ключевые слова: умственная отсталость, эмоционально-волевая саморегуляция, самооценка, самоидентификация.

The influence of self-esteem on the state of emotional and volitional self-regulation of adolescents with mental retardation

This article analyzes the level of self-esteem and its impact on the state of self-emotional-volitional, the peculiarities of psycho-diagnostics self-esteem in adolescents with mental retardation. The importance of adequate self-correcting emotional and volitional adolescents with mental retardation.

Keywords: mental retardation, emotional and volitional self-regulation, self-esteem, self-identification.

Згідно психолого-педагогічних досліджень, здатність до саморозвитку, самоконтролю, саморегуляції активно формується у підлітковому віці. Саморегуляція вимагає активної позиції особистості щодо планування способу життя, діяльності. Це вольовий процес, який потребує інтенсивної психічної активності особистості.

Під терміном «саморегуляція» розуміється не тільки здатність підлітка до засвоєння досвіду, а й цілеспрямоване прагнення його до саморозвитку, що в значній мірі залежить від рівня пізнавальної діяльності, стану інтелектуальної сфери, саморефлексії та самооцінки [3, 104].

У психології одним із важливих компонентів в структурі саморегуляції виступає самооцінка. В. І. Кузнецов, А. С. Линда, Н. Л. Росіна та інші автори, розглядаючи питання саморегуляції, виділяють поняття самооцінки як необхідний компонент пізнавальної діяльності, від рівня сформованості якого залежить рівень сформованості саморегуляції [7, 72].

Феномен впливу самооцінки на рівень саморегуляції висвітлювався у працях відомих вчених-психологів (Б. Ананьєв, В. Бехтерєв, П. Гальперін, Л. Ітельсон, О. Конопкін, А. Линда, Г. Нікіфоров, Е. Торндайк, Я. Цурковський, В. Чебишева та ін.). Увагу науковців привертала зокрема такі питання, як: співвідношення саморегуляції та самоконтролю (Н. Абрамова, П. Анохін, В. Бояринцев, Ф. Канфер, Н. Лейтес, Ф. Логен, Б. Ломов та ін.); зв'язок саморегуляції з рисами особистості (К. Абульханова-Славська, М. Боришевський, Б. Бугельські, В. Мішель, Б. Скіннер, Д. Сьоллі, С. Шапкін та ін.). Вплив самооцінки на емоційно-вольову саморегуляцію у підлітків з розумовою відсталістю питання малодосліджене. Загальні питання саморегуляції, самоконтролю та самооцінки у спеціальній психології та корекційній педагогіці висвітлюються у працях І. Беха, В. Бондаря, Н. Компанець, С. Максименко, Т. Сак, В. Синьова, О. Хохліної та ін.

Саморегуляція — це процес цілеспрямованого, усвідомленого формування особистості, що є результатом виховання, при якому функції вихователя бере на себе сам вихованець [8, 82]. Формування процесів саморегуляції у підлітків з розумовою відсталістю має свої обмеження та специфічні особливості, зумовлені своєрідністю психічного розвитку цих дітей: недорозвиток пізнавальних функцій, неповні, несформовані уявлення про себе як особистість, порушення мовленнєвої діяльності тощо. Для таких підлітків характерні неадекватна самооцінка, зниження критичності мислення, що істотно обмежують можливості емоційно-вольової саморегуляції [4, 11].

В основі процесів саморегуляції знаходяться фізіологічні, психологічні, соціальні та педагогічні аспекти. Фізіологічною основою саморегуляції є вища нервова діяльність. Оскільки процес вищої нервової діяльності – це поєднання безумовних та умовних рефлексів, які взаємодіють з іншими психофізіологічними процесами. Психологічною основою саморегуляції є збалансованість процесів збудження та гальмування. З психологічної точки зору, саморегуляція є ефективною системою вдосконалення підлітком основних психічних процесів, зовнішніх проявів його життєдіяльності. Соціальною основою саморегуляції є визначення підлітком своєї ролі в колективі та прагнення до її зміни, наприклад, поліпшення. Педагогічною основою є взаємозв'язок між процесом зовнішньої поведінки і внутрішнього регулювання [5, 129-130; 132].

На перших етапах роботи з підлітками часто зустрічалась пасивна форма сприйняття, подекуди протидія, неприймання вимог, цілей психолога, небажання співпрацювати. Тому на початкових стадіях роботи з дітьми щодо діагностики та під час подальшої психокорекції саморегуляції емоційно-вольової сфери підлітків з розумовою відсталістю необхідно формувати соціально та особистісно значущі цілі, стимули, мотиви т.і., створюючи сприятливі умови, необхідні для успішної роботи над собою.

Після психодіагностичного комплексу занять з підлітками, було сформовано етапи, за якими має проходити розвиток та формування навичок саморегуляції у підлітків з розумовою відсталістю:

1. Розвиток умінь усвідомлювати власні дії, риси через зовнішню оцінку, проговорювати з психологом вчинки щодо оточуючих осіб т.і.

2. Самоаналіз, самооцінка своїх думок, почуттів, емоцій, дій і рис (саморефлексія)

3. Потреба відповідати обраному взірцю, чи навпаки змінити себе відповідно до нового взірця.

4. Перетворення себе, процес самозміни.

Таким чином, у структурному розумінні, процес саморегуляції – це єдність трьох складових:

- пізнавальної діяльності (самопізнання);
- емоційно-оцінювальної діяльності (самооцінка);
- дієво-вольової, регулятивної діяльності [1, 25].

Як компонент саморегуляції, самооцінка – це оцінювання особистістю підлітка самої себе, свого потенціалу, рис та місця серед інших однолітків. Вона є важливим регулятором поведінки підлітків з розумовою відсталістю. Від стану самооцінки залежать взаємини з оточуючими, самокритичність, самовимогливість, ставлення до своїх здобутків і невдач. Вона також впливає на ефективність діяльності і подальший розвиток особистості підлітка з розумовою відсталістю.

Процес успішної саморегуляції вимагає: активного усвідомлення особистістю підлітка свого «Я»; контакт із навколишнім світом; попередній життєвий досвід; прагнення (мотив) працювати над собою. Основними умовами появи у підлітків з розумовою відсталістю здатності до саморегуляції є наявність психічної активності, спрямованої на пізнання власного «я».

Самооцінка може бути адекватною (коли думка підлітка про себе збігається з тим, якою він є насправді) і неадекватною (коли підліток оцінює себе необ'єктивно, думки про себе різко розходяться з тим, яким його вважають інші). За ступенем адекватності, самооцінка буває об'єктивною, заниженою, завищеною [6, 209].

Підліток з розумовою відсталістю, який характеризується заниженою самооцінкою, відчувається нездатним на серйозні справи, невдахою, не хоче братися ні за що нове, оскільки боїться, що у нього нічого не вийде. Такий підліток уникає ризику, не вірить в успіх.

не намагається щось змінити у своєму житті. Такі підлітки характеризуються заниженим почуттям власної гідності, страхом помилок, мріями про фізичну досконалість. У спілкуванні з іншими підлітки з розумовою відсталістю із заниженою самооцінкою турбуються про враження, яке вони справляють, відчувають себе тривожно, невпевнено, з'являються мовленнєві помилки, мовлення стає сплутаним, незрозумілим, нечітким, інколи стають балакучими і зарозумілими, інколи, навпаки пригніченими і несміливими. Більшість з підлітків не здатні сприймати критику, можуть взагалі не реагувати на неї, або поводитись агресивно [4, 11].

Підлітки з високою самооцінкою вважають себе господарями у своєму оточенні, неповторною унікальною особистістю. Такі діти часто наважуються на ризик, прагнуть насиченого життя, нових відчуттів, вражень, досвіду. Таких підлітків з розумовою відсталістю складно образити, вивести з рівноваги, але на критичні зауваження буде реагувати гостро [4, 14].

Експериментально було продіагностовано підлітків з розумовою відсталістю у віці від 12 до 15 років м. Києва методикою «Хто я?» М. Куна, методикою «Зоопарк» та методикою Діагностики самооцінки В. Бойка».

Методика М. Куна «Хто я?» має на меті встановити рівень самоідентифікації підлітка та стан самооцінки. Підліткам ставиться одне запитання, на яке вони мають написати різні відповіді, які є для них на даному етапі значимі, важливі, актуальні чи просто активуються в процесі виконання. Виконання триває 12 хвилин, після чого відбувається інтерпретація за сферами написаних означень, за емоційним забарвленням, за кількістю вказаних означень себе т.і.

Варто відмітити, що за 12 хвилин підлітки з розумовою відсталістю максимально могли зазначити 5-7 означень-відповідей. Завдання викликало великі складнощі, оскільки можна було спостерігати розгубленість, вони не знали, як відповісти, що відповідати, як себе ідентифікувати. Після першої відповіді наступала велика пауза, у деяких вона тривала близько п'яти хвилин і вони могли дописати ще одне означення, інші ж зупинялись на одній відповіді. Середня кількість написаних відповідей варіювалась від 2 до 3.

Загалом, число показників коливається у підлітків з нормальним рівнем інтелектуального розвитку в діапазоні від 1 до 14. Високим рівнем вважається рівень диференційованості з 9-14 відповідями. Низький рівень – це 1-3 відповіді. Таким чином, можна констатувати, що майже всіх підлітків з розумовою відсталістю характеризує низький рівень самоідентифікації. Лише 18% змогли написати 5-7, рідше 10 означень-відповідей. Низький рівень вказує на проблеми ідентичності і пов'язаний з такими особистісними особливостями як замкнутість, тривожність, невпевненість у собі, складнощі у самоконтролі. Але 18% дітей, які змогли дати більше відповідей вказують на можливість формування і розвитку у них саморегуляції та саморефлексії.

Варто також звертати увагу, які саме характеристики були зазначені підлітком. Інтерпретація відбувається згідно 7 показників, які включають 24 категорії.

І. «Соціальне «Я» включає 7 показників: пряме позначення статі (юнак, дівчина; жінка); сексуальна роль (коханець, коханка; Дон Жуан, Амазонка); навчально-професійна рольова позиція (студент, вчуся в інституті, лікар, спеціаліст); сімейна приналежність, що виявляється через позначення сімейної ролі (дочка, син, брат, дружина і т. д.) або через вказівку на родинні стосунки (люблю своїх родичів, у мене багато рідних); етнічно-регіональна ідентичність включає в себе етнічну ідентичність, громадянство (російська, татарин, громадянин, росіянин тощо) і локальну, місцеву ідентичність (з Ярославля, Костроми, сибірячка і т. д.); світоглядна ідентичність: конфесійна, політична приналежність (християнин, мусульманин, віруючий);

групова належність: сприйняття себе членом якої-небудь групи людей (колекціонер-член суспільства).

II. «*Комунікативне «Я»*» включає 2 показники: дружба або коло друзів, сприйняття себе членом групи друзів (друг, у мене багато друзів); спілкування або суб'єкт спілкування, особливості та оцінка взаємодії з людьми (ходжу в гості, люблю спілкуватися з людьми; вміння вислухати людей);

III. «*Матеріальне «Я»*» має на увазі під собою різні аспекти: опис своєї власності (має квартиру, одяг, велосипед); оцінку своєї забезпеченості, ставлення до матеріальних благ (бідний, багатий, заможний, люблю гроші); ставлення до зовнішнього середовища (люблю море, не люблю погану погоду).

IV. «*Фізичне «Я»*» включає в себе такі аспекти: суб'єктивне опис своїх фізичних даних, зовнішності (сильний, приємний, привабливий); фактичне опис своїх фізичних даних, включаючи опис зовнішності, хворобливих проявів та місця розташування (блондин, зріст, вага, вік, живу в гуртожитку); пристрасті в їжі, шкідливі звички.

V. «*Діяльне «Я»*» оцінюється через 2 показники: заняття, діяльність, інтереси, захоплення (люблю вирішувати задачі); досвід (був у Болгарії); самооцінка здібності до діяльності, самооцінка навичок, умінь, знань, компетенції, досягнень, (добре плаваю, розумний; працездатний, знаю англійську).

VI. «*Перспективне «Я»*» включає в себе 9 показників: професійна перспектива: побажання, наміри, мрії, пов'язані з навчально-професійною сферою (майбутній водій, буду хорошим учителем); сімейна перспектива: побажання, наміри, мрії, пов'язані із сімейним статусом (буду мати дітей, майбутня мати і т. п.); групова перспектива: побажання, наміри, мрії, пов'язані з груповою приналежністю (планую вступити в партію, хочу стати спортсменом); комунікативна перспектива: побажання, наміри, мрії, пов'язані з друзями, спілкуванням; матеріальна перспектива: побажання, наміри, мрії, пов'язані з матеріальною сферою (отримаю спадщину, зароблю на квартиру); фізична перспектива: побажання, наміри, мрії, пов'язані з психофізичними даними (буду піклуватися про своє здоров'я, хочу бути накачаним); діяльнісна перспектива: побажання, наміри, мрії, пов'язані з інтересами, захопленнями, конкретними заняттями (буду більше читати) і досягненням певних результатів (досконало вивчу мову); персональна перспектива: побажання, наміри, мрії, пов'язані з персональними особливостями: особистісними якостями, поведінкою і т. п. (хочу бути більш веселим, спокійним); оцінка прагнень (багато чого бажаю, прагне людина).

VII. «*Рефлексивне «Я»*» включає 2 показники: персональна ідентичність: особистісні якості, особливості характеру, опис індивідуального стилю поведінки (добрий, щирий, товариська, наполегливий, іноді шкідливий, іноді нетерплячий і т. д.); персональні характеристики (кличка, гороскоп, ім'я і т. д.); емоційне ставлення до себе (я супер, «кльовий»); глобальне, екзистенціальне «Я»: твердження, які глобальні і які недостатньо виявляють відмінності однієї людини від іншого (людина розумна, моя сутність).

Аналіз проводився також за двома самостійними показниками:

- проблемна ідентичність (я ніщо, не знаю – хто я, не можу відповісти на це питання);
- ситуативний стан: пережите стан в даний момент (голодний, нервую, втомився, закоханий, засмучений).

Після аналізу результатів було виявлено, що у відповідях підлітків з розумовою відсталістю найбільш часто зустрічались два останні згаданих показника, що вказують на проблему ідентичності та негативні переживання. Найбільш часто підлітки перед написанням відповідей зазначали, що вони не знають ким вони є. Після роздумів ідентифікували себе, виходячи з фізичного, соціального та рефлексивного «Я», не використовуючи інші категорії. Зазвичай писали своє ім'я, прізвище та по батькові, або просто своє ім'я чи ім'я з

прізвищем. Після цього зазвичай писали, де навчаються, але не зазначали учень чи учениця, а просто номер класу (8Б, 5А). Після цього хлопці зазначали улюблене заняття, наприклад «футболіст», «боксер», дівчата ж переходили до свого опису: «не гарна», «дурна», «весела». Переважали здебільшого негативні прикметникові означення.

Крім того, методика передбачає аналіз психосемантичного наповнення відповідей (використання іменників, дієслів та прикметників). Після діагностики у підлітків з розумовою відсталістю переважали іменники, частково зустрічались прикметники, і зовсім були відсутні дієслова. Перевага в самоописах іменників вказує на потребу підлітка у визначеності, сталості та потребі у безпеці, захисті. Недостатність прикметників свідчить про низький рівень самоідентифікації у підлітків з розумовою відсталістю. Відсутність дієслів у самоописах вказує на недостатню впевненість у собі, недооцінки своєї ефективності, на низьку самооцінку.

Методика «Зоопарк» спрямована на визначення стану «Реального-Я», «Ідеального-Я» та «Анти-Я». Підліткам пропонується перелік із 12 тварин. Спочатку їм необхідно обрати ту, яка на них, на їх думку, найбільше схожа, потім ту, на яку вони хотіли б бути схожими, останній вибір – тварина, яка точно не схожа на них і на яку вони ніколи б не хотіли бути схожими. Серед запропонованих тварин були такі: сова, заєць, ведмідь, ящірка, павич, лисиця, лев, миша, рись, голуб, олень, собака.

Для характеристики «Я-реального» 33,4% підлітків з розумовою відсталістю обрали лева, ще 33,4% – собаку, зустрічались також відповіді заєць, лисиця, що «тут не зазначено такої тварини, на яку я схожий». Але відчутна перевага належала саме двом тваринам. Вибір собаки – свідчить про потребу підлітків у спілкуванні, чуйності, лагідності, потребу у безпечному оточенні. Такі підлітки чутливі, потребують емоційних контактів. Метою такої особистості є спілкування, дружба та теплі відносини. Заради цього дитина здатна підтримати думку більшості, навіть якщо з нею не згодна, характеризуються інертністю та високим рівнем сугестивності.

Інша категорія підлітків серед тих, які охарактеризували себе через образ левів. Такий вибір вказує на такі риси характеру як енергійність, лідерство. Підліток з таким вибором вказує на потребу у незалежності, вважає, що за допомогою сили можна легко досягти влади, впливовості, поваги. Такий підліток чутливий до ставлення до себе оточуючих, у дитини розвинений інстинкт самозбереження. Такі підлітки з розумовою відсталістю не переносять неповаги до себе, можуть поводитись агресивно. Уникають ситуацій невдач.

Переважними тваринами для Я-ідеального стали образи лисиці (48%), собаки (30%), заєць (10%), лев (8%), інші варіанти тварин (4%).

Образ, який найчастіше зустрічався у відповідях – лисиця – вибір тих підлітків, які прагнуть уваги та успіху, а досягають цього за допомогою самоствердження. Також вони можуть бути дуже хитрими, щоб досягти впливовості та визнання, схильні вдаватися до різноманітних маніпуляцій, інтриг, обману, схильні до фантазування.

Вибір дитьми образу зайця свідчить про нерішучу особистість, із заниженою самооцінкою. Такий вибір свідчить про потребу в увазі, захисті та спілкуванні.

В образах анти-Я зустрічались переважно ті тварини, які не були характерні першим двом категоріям, зокрема сова, ящірка, ведмідь, олень.

Взагалі не обирали таких тварин як голуб, рись, миша.

Методика В. Бойко спрямована на вивчення динамічності психоемоційного «Я-образу», в залежності від ситуацій (звичайних, сприятливих і несприятливих). Головний акцент – дослідження стійкості нейтральних та позитивних емоційних станів у трьох вищезазначених ситуаціях.

Аналізуючи результати тестування методикою В. Бойко підлітків з розумовою відсталістю, було виявлено загальні тенденції прояву тієї чи іншої ригідності у самооцінці, зокре-

ма50% – гіпертивна ригідність, у 25% – сприйнятна, у 8% – дистимна, 8% – дисфорична, 8% – екзальтована.

Гіпертимна ригідність «Я-образу» – це емоційний стереотип поведінки підлітків, які неадекватно реагують на ситуації свого життєвого досвіду. При цьому діапазон прояву емоцій дуже вузький, їх значення завищені навіть в побутових ситуаціях. А коли настає сприятлива ситуація, емоції не можуть адекватно проявлятися. Така особливість ускладнює розшифровку та сприйняття емоцій з боку оточуючих: особистість завжди на підйомі, і важко зрозуміти, як вона ставиться до позитивних змін, а як до негативних. Однак в цілому її психогігієнічних «Я-образ» знаходиться в комунікабельних кордонах, хоча, можливо, оточуючі відчують певний дискомфорт.

Друга за частотою діагностування у підлітків була сприйнятна ригідність. Прийнятна ригідність «Я-образу» виражається в тому, що емоційні стани мало змінюються відповідно до змістових впливів. Емоції слабо проявляються, майже не помітні і, можливо, недостатньо інформують оточуючих про переживання подій та ставлень.

У різних станах ригідність змінюється і переважають дещо інші її види. Так, у спокійному стані у підлітків з розумовою відсталістю переважає дисфорична ригідність 65%. У активному стані – неадекватна 75%, а у гарному настрої – екзальтована 75%.

Дисфорична ригідність «Я-образу» у спокійному стані характеризується тим, що діапазон емоційного реагування знаходиться у небезпечній межовій зоні. Особистість підлітка з такими результатами страждає серйозними порушеннями у сфері емоційної чуйності, а її імідж (з боку оточуючих) виглядає неадекватним, втрачає комунікабельність тощо.

Неадекватна мінливість «Я-образу» у активному стані виявляється в тому, що на несприятливі дії, події, переживання підліток реагує в діапазоні гіпертимічних або ейфоричних значень шкал, при чому коливання між гіпертимною і ейфоричною може змінюватись несподівано та досить різко, часто без вагомих причин. Тобто особливість гіпертимної, як зазначалось – це неадекватний стиль реагування в ситуаціях через гіперболізоване «мажорне», неадекватно позитивне сприйняття. Ейфорична ригідність – це стан безжального витрачання емоційної енергії, підліток, який живе на постійному максимумі почуттів (в негативному полюсі або позитивному). У такого підлітка емоції перевантажені, їх смислові значення гіперболізовані, соціальний образ стає некомунікабельним. Це свідчить про порушення сфери емоційної чуйності. Підліток з такими психогігієнічним статусом не може викликати довіри і сам рідко довіряє оточуючим.

Екзальтована мінливість «Я-образу» у гарному, позитивному настрої свідчить про великий діапазон емоційного реагування. Реакція підлітків зазвичай характеризується крайнощами, емоції перевантажені інформацією.

Підсумовуючи отримані результати, варто відмітити, що переважна більшість підлітків з розумовою відсталістю має неадекватний рівень самооцінки, що позначається на стані саморегуляції. Оскільки, як зазначалось, стан сформованості саморегуляції знаходиться в прямій залежності від рівня самооцінки підлітка. Вчасна психодіагностика та психокорекція самооцінки у підлітків з розумовою відсталістю частково допоможе формувати і впливати на стан саморегуляції емоційно-вольової сфери підлітка, шляхом апелювання особистості дитини до свого «Я», розвиваючи при цьому саморефлексію та початковий рівень самоконтролю.

Література:

1. Горобець Г.С. Теоретические вопросы самоконтроля / Г.С. Горобець // Психологический журнал. – 1985. – №5. – Т.6. – С. 19-31.
2. Румянцева Т.В. Психологическое консультирование / Т.В. Румянцева. – СПб.: Речь, 2006. – 183 с.

3. Зак А. З. Экспериментальное изучение рефлексии у школьников / А. З. Зак // Вопросы психологии. – 1978. – №2. – С. 102-111.
4. Зейгарни Б. В. Самоконтроль и саморегуляция в норме и патологии / Б. В. Зейгарник // Вестник московского университета. Сер. 14. Психология. – 1981. – №2. – С. 9-15.
5. Конопкин О. А. Общая способность к саморегуляции как фактор субъективного развития / О. А. Конопкин // Вопросы психологии. – 2004. – №2. – С. 128-135.
6. Конопкин О. А. Психологические механизмы регуляции деятельности / О. А. Конопкин – Москва : Наука, 1980. – 256 с.
7. Круглова Н. Ф. Психологические особенности саморегуляции подростков в учебной деятельности / Круглова Н. Ф. // Психологический журнал. – 1994. – №2. – С. 71-78.

УДК 376.1-056.34:376.016:51:371.26

ОСОБЛИВОСТІ МОТИВАЦІЙНОГО КОМПОНЕНТУ САМОРЕГУЛЯЦІЇ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ В НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Л. І. Прохоренко

У статті висвітлені особливості мотиваційного компоненту саморегуляції навчальної діяльності у молодших школярів із затримкою психічного розвитку.

Ключові слова: мотивація, потреби, мотиви, цілі, інтереси саморегуляція, навчальна діяльність.

Особенности мотивационного компонента саморегуляции у младших школьников с задержкой психического развития в учебной деятельности

В статье освещены особенности мотивационного компонента саморегуляции учебной деятельности у младших школьников с задержкой психического развития.

Ключевые слова: мотивация, потребности, мотивы, цели, интересы саморегуляция, учебная деятельность.

Features of motivation for junior school children with delay of psychical development in educational activity

In the article the lighted up features motivational to the component of self-regulation of educational activity for junior school children time-lagged psychical development.

Keywords: motivation, necessities, reasons, aims, interests self-regulation, educational activity.

Проблема мотивації особистості, вплив емоційно-мотиваційних компонентів на раціонально-логічну форму розв'язання задач людської діяльності, яка залежить від продуктивності інтелектуальної діяльності, психічного розвитку, належить до найбільш актуальних у психолого-педагогічній науці. Мотиваційний компонент визначають як головний в механізмі саморегуляції поведінки і діяльності людини, такий, який займає чільне місце в структурі особистості й пронизує всі її структурні утворення: спрямованість, характер, емоції, здібності, психічні процеси тощо. Як відомо, навчально-пізнавальна діяльність людини зі зниженим рівнем інтелектуального розвитку, зокрема із затримкою психічного розвитку, пов'язана з становленням мотивації, недорозвиток якої зумовлює низку різноманітних труднощів, що виникають в процесі розв'язання навчально-пізнавальних задач.

Розкриваючи множинність і багаторівневість саморегуляції діяльності, численні дослідники її підґрунтям вважають особистісно-мотиваційний компонент. Як свідчать науковці, цей компонент є сукупністю стійких мотивів, які сприяють усвідомленню людиною