

2. Savchenko, O. Ya. (1999). *Didaktyka pochatkovoï shkoly* [Didactics of Primary School]. Kyiv: Geneza.
3. Sak, T. V. (2005). *Psikhologo-pedagogichni osnovy upravlinnia uchbovoiu diialnistiu uchniv iz zatrymkoiu psykhichnogo rozvytku u shkoli intensyvnoi pedahohichnoi korektsii* [Psychological and pedagogical foundations of learning activity of students with mental retardation in school teaching intensive correction]. Kyiv: Aktualna osvita.
4. Sak, T. V. (2013). *Organizatsiia spivpratsi v inkluzyvnomu klasi* [The organization of cooperation in an inclusive class]. *Defektolohiia. Osoblyva Dytyna: Navchannia i vykhovannia*, 4 (68), 19-22.

УДК 376.1-056.34: 376.016: 51: 371.26

Прохоренко Л. І.

ПРОБЛЕМА САМОРЕГУЛЯЦІЇ В СТРУКТУРІ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ШКОЛЯРІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

У статті проаналізована проблема саморегуляції, особливості її прояву у дітей із затримкою психічного розвитку молодшого шкільного і підліткового віку. Актуальність цієї проблеми обумовлена тим, що ці вікові етапи є важливими періодами для становлення саморегуляції школяра, подальшого її розвитку і впливу на особистість. Проаналізовані особливості саморегуляції школярів із затримкою психічного розвитку, визначені шляхи корекції саморегуляції, які спрямовані на її формування.

Ключові слова: саморегуляція, особистість, молодший і підлітковий шкільний вік, навчання, діяльність, психічний розвиток.

Прохоренко Л. И.

ПРОБЛЕМА САМОРЕГУЛЯЦИИ В СТРУКТУРЕ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

В статье проанализирована проблема саморегуляции, особенности её проявления у детей с задержкой психического развития младшего школьного и подросткового возраста. Актуальность этой проблемы обусловлена тем, что эти возрастные этапы являются важными периодами для становления саморегуляции школьника, дальнейшего её развития и влияния на личность. Проанализированы особенности саморегуляции школьников с задержкой психического развития, очерчены пути коррекции саморегуляции, которые направлены на её формирование.

Ключевые слова: саморегуляция, личность, младший и подростковый школьный возраст, обучение, деятельность, психическое развитие.

A PROBLEM OF SELF-REGULATION IN STRUCTURE OF EDUCATIONAL ACTIVITY OF STUDENTS WITH DELAY OF PSYCHICAL DEVELOPMENT

In the article children have the analysed problem of self-regulation, feature of its display, time-lagged psychical development of junior school and juvenile age. Actuality of this problem is conditioned that these age-old stages are important periods for becoming of self-regulation of schoolboy, its subsequent development and influence, on personality. Self-regulation of student in educational activity foresees the following: a student must realize and accept the purpose of educational activity, then, in accordance with the accepted purpose, to define the sequence of executions and estimate the terms of gaining end. The result of these actions is a subjective model of educational activity, on the basis of which a student makes the program of actions, determines the methods of its realization. To estimate the results of the activity a student must have information about that, as far as it will be successful, that is why he watch by estimation explanations which go from the side of teacher, comparing here these self-appraisals with information of teacher and those criteria which he pulls out as requirements to the educational actions. The features of self-control students with mental retardation, outlined ways of correction of self-regulation aimed at its formation.

Keywords: *self-esteem, personality, primary school age, education, activity, psychical processes, personality, junior and juvenile school age, teaching, activity, psychical development.*

В аспекті реформування системи освіти спеціальної школи не втрачає своєї актуальності проблема формування саморегуляції у дітей із затримкою психічного розвитку (ЗПР), розв'язання якої здатне реалізувати принцип системності корекційних і розвивальних завдань спеціальної освіти з метою створення сприятливих умов для найповнішої реалізації потенційних можливостей дитини в процесі навчальної діяльності. В межах дослідження навчальної діяльності, саморегуляція виступає як об'єднуюча ланка, яка взаємопов'язана з усіма психічними утвореннями особистості і є важливою детермінантою всіх форм і видів діяльності та спілкування.

Теоретичний аспект проблеми саморегуляції представлений у низці психолого-педагогічних досліджень вітчизняних та зарубіжних вчених у взаємозв'язку з психічними процесами, поведінкою, діяльністю (І. Д. Бех, В. М. Бехтерєв, Д. Г. Бадмаєва, Г. А. Віленська, М. В. Гриньова, А. З. Зак, Б. В. Зейгарник, О. С. Зиміна, В. В. Кісова, О. О. Конопкін, В. І. Лубовський, А. К. Маркова, Ю. О. Миславський, О. Ю. Осадько, О. К. Осницький, О. О. Прохоров, Е. Л. Десі, John A. Groeger, С. Корр, R. М. Ryan та ін.).

Прихильники діяльнісного підходу, процес саморегуляції розглядають як систему: спрямованість, здібності, характер, саморегуляція (К. О. Абульханова-Славська, О. М. Леонт'єв, В. А. Петровський та ін.); постановка проблеми, формування гіпотези, послідовна конкретизація задуму в процесі рішення (Ю. М. Кулюкін, Г. С. Нікіфоров); ціннісно-сміслова, активність і рефлексія (Л. М. Аболін, Н. О. Бернштейн, О. В. Дашкевич, Б. В. Зейгарник, Д. О. Леонт'єв, Ю. О. Миславський, Ж. Піаже, С. Ю. Степанов, О. К. Тіхоміров, А. С. Шаров, Ю. А. Шрейдер, С. Г. Якобсон); система суб'єктивних критеріїв досягнення мети, контроль і оцінка отриманих результатів (А. К. Маркова); прийняття суб'єктом мети діяльності, визначення моделі і програми дій, оцінка результатів (О. Ю. Осадько).

В працях О. О. Конопкіна саморегуляція діяльності розглядається як відкрита інформаційна система, головні компоненти якої реалізуються конкретними регуляторними процесами, які мають специфічні функції:

1) Планування мети (на цій основі формується весь процес саморегуляції). Цей процес виконує системоутворюючу функцію і забезпечує спрямованість діяльності і поведінки.

2) Модель значущих умов. Відображає інформацію про внутрішні і зовнішні умови для досягнення мети і в процесі регуляції виконує функцію джерела інформації, допомагає її узагальнити, доповнити необхідною, новою інформацією.

3) Програма виконавчих дій. Виконує функцію побудови конкретного алгоритму дій, визначає шляхи досягнення мети. На цьому етапі представлена інформація про способи дій і їх послідовність.

4) Оцінювання і корекція результатів. Виконує функцію оцінки проміжних і кінцевих результатів і включає суб'єктивно-прийняті критерії відповідності запланованих результатів і досягнення мети [2].

Саморегуляція діяльності, насамперед передбачає інтелектуальну діяльність і є особливою формою психічної діяльності, яка виникає в тих випадках, коли пізнавальна задача вимагає попереднього аналізу та синтезу ситуації, визначення спеціальних допоміжних операцій, за допомогою яких вона може бути розв'язана. В процесі здійснення діяльності функціональна структура саморегуляції включена у планування (з'ясування об'єктивних умов, які необхідні для успішної побудови алгоритму діяльності); виконання — забезпечення реальних перетворень в об'єкті дії; контроль — перевірка планування та виконання діяльності (самоконтроль і самооцінка); корекцію діяльності.

Проблема саморегуляції навчальної діяльності дітей є однією із актуальних в різноманітних напрямках психології і педагогіки.

В дослідженнях науковців вітчизняної вікової і педагогічної психології приверталася значна увага до саморегуляції пов'язаної з формуванням у дітей загальної здатності до навчання, де розглядалися питання спеціально організованого навчання щодо її формування (В. В. Давидов, Д. Б. Ельконін, А. К. Маркова та ін.); проблему, пов'язану із становленням самоконтролю і самооцінки як значущих ланок у структурі саморегуляції, у дітей дошкільного віку вивчали Л. А. Венгер, О. В. Запорожець, Н. Н. Подьяков, у дітей шкільного віку — П. Я. Гальперін, А. В. Захарова, Л. Б. Ітельсон, А. К. Маркова та ін. Науковці зазначають, що завдяки саморегуляції процес навчальної діяльності учня стає внутрішньо-свідомо регульованим через розуміння і опрацювання компонентів навчальної діяльності.

Як свідчать численні дослідники, у молодшому шкільному віці навчальна діяльність стає провідною і набуває характерних особливостей. Конституючими елементами в структурі навчальної діяльності є учбові дії оцінки й моделювання, які об'єднують навчальну діяльність в цілісну систему і є складовими її компонентів: змістового, мотиваційного, операційного (Д. Б. Ельконін, В. В. Давидов, Ю. І. Машбиць, В. В. Репкін, Ю. М. Швалб, Г. П. Щедровицький). Змістовий компонент відбиває структуру навчальної діяльності, в якій набуття знань, умінь та навичок виступає як прямий її результат; мотиваційний — мотиви і форми спілкування учнів з учителем та між собою; операційний — дії і операції, за допомогою яких учні оволодівають змістом навчання, результати навчання та його контроль і оцінка. Формування навчальної діяльності відбувається поступово, в міру того, як школярі навчаються її здійснювати, виробляються перші навички вміння вчитися.

У молодшому підлітковому віці, навчальна діяльність залишається провідним видом діяльності, однак вона зазнає значних змін, через те, що відбувається подальша перебудова психічних процесів дитини, які характеризуються зростанням самостійності, цілеспрямованістю, бажанням до пізнання. Особливість навчальної діяльності молодшого підлітка виявляється у підвищеному сприйнятті навчання, бажанні оволодіти структурою навчальної діяльності, що робить його дорослим у власних очах. Однак проблема полягає у тому, що свою готовність до навчання молодший підліток не завжди може реалізувати, оскільки ще не оволодів способами виконання нових форм навчальної діяльності (Л. С. Виготський, О. М. Леонтьєв, А. К. Маркова, Т. А. Матіс, П. І. Підкасістий, Н. Ф. Талізін, І. С. Якиманська та ін.).

Розглядаючи саморегуляцію навчальної діяльності, дослідники зазначають, що завдяки саморегуляції діяльність набуває усвідомле-

ного характеру. Постановка мети відбиває взаємозв'язок уявлення про те, що досягати, як досягати і навіть. Обґрунтування визначеної мети, або відмова від неї, підключає мотивацію. За постановкою мети слідує передбачення (включає в себе знання, розумний розрахунок), яке спрямоване на пошук найкращого шляху досягнення мети (рефлексія). Наступний крок — планування, тобто складання алгоритму діяльності на основі аналізу конкретних умов, вибір способів дій і їх послідовності. Далі — оцінка діяльності (встановлюється співвідношення запланованого, передбачуваного і досягнутого результату, співвіднесення його з метою), прийняття рішення про корекцію діяльності чи ні. Водночас, необхідною передумовою саморегуляції є сформованість вольового акту. Вольовий акт проявляється як реакція на перешкоду. Безпосереднім поштовхом для реалізації вольового зусилля є усвідомлення перешкоди, тобто розуміння ситуації, усвідомлення мети і засобів її досягнення в умовах перешкоди [2; 3].

Отже, від сформованості саморегуляції школярів залежить оволодіння структурою навчальної діяльності, здатність до її регуляції, подолання перешкод в процесі її виконання, корекції всіх етапів її здійснення та результату.

Проблема саморегуляції навчальної і позанавчальної діяльності дітей з порушеним інтелектом досліджувалася в різні періоди становлення спеціальної педагогіки і психології (Л. С. Виготський (1982), О. А. Дмитрієв (2006), Г. М. Дульнев (1969), Т. М. Ісаєва (2002), Л. В. Занков (1935), В. В. Лебединський (1975), В. І. Лубовський (1978), М. В. Лізік (2009), А. Р. Маллер (2003), Л. С. Мирський (1994), М. Монтессорі (1920), М. С. Певзнер (1958), В. Г. Петрова (1995), Б. І. Пінський (1985), Г. Є. Сухарєва (1965), М. Г. Царцидзе (1985), А. С. Шаров (2000) та ін.). Дослідники свідчать, що прояви саморегуляції в різноманітних видах діяльності дітей з недоліками інтелекту мають низку специфічних особливостей, це: демотивація навчання, відхилення в проявах вольової регуляції, невміння критично оцінювати ситуацію, невміння планувати виконання діяльності, коректувати допущені помилки, неадекватна самооцінка тощо.

В працях, присвячених вивченню пізнавальної діяльності у дітей із ЗПР, саморегуляція розглядалася або в контексті вивчення інших психічних функцій і процесів (Т. В. Єгорова, І. О. Коробейніков, В. І. Лубовський, Н. Г. Лутонян, Н. О. Менчинська, Л. І. Переслені, Н. Г. Піддубна, В. Л. Подобєд, П. Б. Шошин та ін.); або в окремому її прояві як функція самоконтролю (О. Б. Аксьонова, Ю. Б. Максименко, Л. І. Прохоренко, У. В. Ульяновка та ін.); як засіб корекції недоліків в інтелектуальному розвитку дітей із ЗПР (Н. Л. Білопольсь-

ка, С.О. Домішкевич, О.І. Красило, Л.В. Кузнецова, І.Ю. Кулагіна, Г.І. Ліпкіна, Н.М. Пилаєва, Т.В. Пускаєва, У.В. Ульяновка та ін.). Вчені відзначають інфантильні риси особистості дітей із ЗПР, що проявляються в переважанні ігрових інтересів над навчальними, недостатнє цілепокладання, підвищену навіюваність й уникнення відповідальності, неадекватну самооцінку, невміння поводитися відповідно до вимог ситуації. Водночас, дослідники наголошують на тому, що оволодіння вміннями контролювати і регулювати власну діяльність на кожному етапі є найважливішим засобом корекції недоліків в інтелектуальному розвитку дітей із ЗПР та сприяє тому, що діяльність дитини стає більше усвідомленою, цілеспрямованою, самостійною [4; 5].

Охоплюючи проблему навчальної діяльності дітей із ЗПР, Н.М. Пилаєва виділяє наступні труднощі в її становленні: понижену працездатність, коливання уваги, слабкість мнемічних процесів, недостатня сформованість мови; недостатній розвиток функцій програмування і контролю; зорово-просторові і квазі-просторові труднощі; труднощі переробки слухової і зорової інформації. Дослідниця взаємопов'язує зазначені недоліки навчальної діяльності дітей із ЗПР з несформованістю саморегуляції.

Отже, аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що розвиток мотивації, самоконтролю, самооцінки — основних компонентів саморегуляції, мають значний вплив на формування навчальної діяльності у молодшому шкільному та молодшому підлітковому віці.

На несформованості навчальної, пошукової мотивації у молодших школярів із ЗПР наголошують Н.О. Менчинська, Н.Л. Білопольська, Н.В. Єлфімова, І.Ю. Кулагіна, Т.Д. Пускаєва. Автори свідчать, що саме несформованість навчальної мотивації визначає своєрідне відношення до будь-яких інтелектуальних завдань: діти прагнуть уникнути будь-яких інтелектуальних зусиль; не можуть подолати труднощі (відмова виконувати важке завдання, підміна інтелектуального завдання ближчим, ігровим завданням); виконують завдання не повністю, а його простішу частину; не зацікавлені в результаті виконання завдання тощо.

На відміну від молодших школярів із ЗПР у підлітків із затримкою психічного розвитку присутні навчальні мотиви, однак, ці мотиви не домінують в мотиваційній ієрархії (Л.Н. Бінова, В.М. Брайтфельд). Так, досліджуючи навчальну мотивацію молодших підлітків із ЗПР, дослідниці зазначають, що у молодшому підлітковому віці у більшості дітей із ЗПР домінує мотив, не пов'язаний з навчальною діяльністю («У мене є інші цікаві справи»). Автори стверджують, що підлітки із затримкою психічного розвитку погано усвідомлюють навчальні мотиви, які безпосередньо пов'язані зі змістом навчання,

більше виражені мотиви пов'язані з процесом навчання. Водночас, оцінка є спонукальною силою мотивації навчання, хоча її значення усвідомлюють не всі підлітки із ЗПР і та обставина, що робота буде оцінена, не завжди позитивно позначається на діяльності учнів.

Охоплюючи проблему самоконтролю у молодших школярів із ЗПР, Л. С. Виготський, Г. Й. Жаренкова, Л. В. Занков, Л. А. Метієва, Н. М. Стадненко, М. С. Певзнер наголошують на здатності дітей до контролю власних дій в умовах сформованості еталону дії. Однак, при необхідності самостійного визначення нового способу дії і перебудови відомого — у дітей із ЗПР не відбувається усвідомлення неадекватності своїх дій, і, по суті, перебудова не відбувається. У ситуаціях утруднення активізуються захисні форми поведінки: відхід із ситуації під різними приводами, відмова від продовження розв'язання — настають значно швидше, ніж у їхніх однолітків з нормальним розвитком. Науковці стверджують, що зниження усвідомленості виконуваних дій, відсутність спрямованості на розв'язання, несформованість самоконтролю негативно впливають на продуктивність навчальної діяльності цих дітей [1].

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

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

Вивчаючи особливості розвитку самооцінки школярів із ЗПР, Д. В. Березіна, Н. О. Жулідова, Г. І. Ліпкіна, О. І. Савонько, В. М. Синельніков зазначають, що для молодших школярів із ЗПР характерна частково диференційована самооцінка, що в основному відбиває оцінювання школярів дорослими, несформований рівень домагань (завищений, частково диференційований). Більшість молодших школярів із ЗПР низько оцінюють свої навчальні досягнення і вважають себе нездатними до навчання. Автори стверджують, що в ре-

зультаті правильної корекційно-розвивальної роботи у дітей із ЗПР формується адекватна самооцінка, правильне розуміння навчальних проблем і вміння ставити цілком адекватну мету.

Особливості самооцінки молодших підлітків із ЗПР визначено в дослідженнях І. Ф. Марковської, О. Г. Дзугкоєвої, С. В. Немеровської, О. А. Таліпова, до яких автори відносять: неадекватну самооцінку, агресивну спрямованість реакцій, негативну позицію і підвищену вимогливість відносно оточення у фруструючих ситуаціях, невпевненість у собі, несамостійність, схильність до деструктивного розв'язування в складних ситуаціях. Автори відзначають нестійку і часто занижену самооцінку у підлітків із ЗПР, незрілість самооцінювання підлітком самого себе й інших людей, що приводить до труднощів у взаємовідносинах (молодший підліток часто не приймає думку й оцінку вчителя, іноді впадає в негативізм, в конфлікти з навколишніми дорослими). Прагнення до дорослості і небажання бути маленьким серед однолітків викликають зовнішню байдужість до навчання та оцінки вчителя тощо.

Узагальнення теоретичних даних досліджень щодо саморегуляції навчальної діяльності школярів з нормальним розвитком та із ЗПР дозволяє стверджувати, що процес саморегуляції навчальної діяльності у молодших школярів із ЗПР та молодших підлітків із ЗПР — не сформований. Розвиток усіх його компонентів, на фоні інтелектуального та мовленнєвого недорозвинення, відбувається із затримкою і відхиленнями.

Таким чином, теоретичний аналіз досліджуваної проблеми підводить до загальних висновків.

Основними проявами несформованості мотиваційної сфери саморегуляції є: несформованість навчальної мотивації; опора на близькі мотиви під час виконання завдання, які спрямовані на здійснення окремих операцій і дій, а не мети завдання в цілому; невміння ставити далекі цілі 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; нестійкості інтересів, що призводить до зміни ієрархії мотивів.

Несформованість самоконтролю в навчальній діяльності молодших школярів та підлітків із ЗПР виявляється в невмінні аналізувати і планувати хід виконання роботи, імпульсивності в процесі планування, частковому сприйманні інструкцій, нерозумінні невідповідності між власною роботою і запропонованим зразком, невмінні знаходити раціональний спосіб виконання завдання, невмінні внутрішньомисленнєво перебудувати способи розумової дії, невмін-

ні 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 відбиває оцінювання школярів дорослими, несформований рівень домагань, невпевненість у собі, завищення своїх можливостей, низька критичність, стереотипність відповідей.

Таким чином, у процесі здійснення навчальної діяльності основними проявами несформованості саморегуляції у школярів з ЗПР є: демотивація навчання, несформованість навчальної мотивації; несформованість самоконтролю (часткове сприйняття зрзка, невміння визначати потрібний спосіб виконання завдання, виявляти помилки і їх виправляти; невміння використовувати прийоми самоконтролю на кожному етапі діяльності); несформованість самооцінки та корекції навчальної діяльності.

Однак, локальність проведених досліджень обмежує повну характеристику процесу саморегуляції в структурі навчальної діяльності школярів із ЗПР. Тому перспективним вважається з'ясування основних психологічних механізмів системи саморегуляції; визначення структури її підсистем та внутрішніх психологічних взаємозв'язків між ними в цілісній системі; розкриття ролі саморегуляції в структурі навчальної діяльності, що створює можливість самоуправління навчальною діяльністю.

Література:

1. Жаренкова Г. И. Специфика учебной деятельности / Г. И. Жаренкова // Дети с задержкой психического развития / под ред. Т. А. Власовой, В. И. Лубовского, Н. А. Цыпиной. — Москва : Педагогика, 1984. — С. 17-20.
2. Конопкин О. А. Общая способность к саморегуляции как фактор субъектного развития / О. А. Конопкин // Вопросы психологии. — 2004. — №2. — С. 128.
3. Марковская И. Ф. Задержка психического развития: Клинико-нейропсихологическая диагностика / Под ред. И. Ф. Марковской. — Москва : Компенс-центр, 1993. — 198 с.
4. Певзнер М. С. Дети с отклонениями в развитии / М. С. Певзнер. — Москва : Просвещение, 1966. — 140 с.
5. Ульenkova У. В. Об особенностях саморегуляции в интеллектуальной деятельности шестилетних детей с задержкой психического развития / У. В. Ульenkova // Дефектология. — 1982. — №4. — С. 46-50.
6. Kopp C. B. The growth of self-Regulation caregivers and children / C. B. Kopp // Contemporary Topics in Developmental Psychology / In N. Cisentag (ed.). — N. Y., 1987.
7. Deci E. L. The dynamics of self-determination in personality and development / E. L. Deci, R. M. Ryan // Self-related cognitions in anxiety and motivation / In R. Schwarzer (Ed.). — Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1985.

References:

1. Zharenkova, G. I. (1984). *Spetsifika uchebnoi deiatelnosti* [Peculiarities of learning]. In T. A. Vlasova, V. I. Lubovskii, & N. A. Tsupina (Eds.) *Deti s zaderzhkoi psikhicheskogo razvitiia* (pp. 17-20). Moscow : Pedagogika.
2. Konopkin, O. A. (2004). *Obshchaia sposobnost k samoregulatsii kak faktor subektnogo razvitiia* [Total capacity for self-regulation as a factor in the development of subject]. *Voprosy Psikhologii*, 2, 128-132.
3. Markovskaia, I. F. (1993). *Zaderzhka psikhicheskogo razvitiia* [Delay of mental development]. *Kliniko-neiropsikhologicheskaiia diagnostika*. Moscow: Kompens-tsentr.
8. Pevzner, M. S. (1966). *Deti s otkloneniami v razvitiu* [Children with rejections in development]. Moscow: Prosveshchenie.
5. Ulenkova, U. V. (1982). *Ob osobennostiakh samoregulatsii v intellektualnoi deiatelnosti shestiletnikh detei s zaderzhkoi psikhicheskogo razvitiia* [About the features of self-regulation of intellectual activities children of six years old with delay of mental development]. *Defektologiya*, 4, 46-50.
6. Kopp, C. B. (1987). The growth of self-regulation caregivers and children. In N. Cis-entag (Ed.), *Contemporary Topics in Developmental Psychology*. N. Y.
7. Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). The dynamics of self-determination in personality and development. In R. Schvarzer (Ed.), *Self-related cognitions in anxiety and motivation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

УДК 37.018.1.042-056.36: 159.9.019.4

Міненко А. В.

РОЛЬ БАТЬКІВСЬКОЇ СІМ'Ї У ФОРМУВАННІ ПОВЕДІНКОВОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ДИТИНИ З СИНДРОМОМ ДАУНА

У статті представлені результати теоретичного аналізу та практичного вивчення особливостей впливу батьківської сім'ї на формування поведінкової саморегуляції дитини з синдромом Дауна. Виділено та описано ключові фактори життєдіяльності сім'ї дитини з синдромом Дауна, представлено опис особливостей впливу батьківської сім'ї на формування поведінкової саморегуляції таких дітей.

Ключові слова: дитина з синдромом Дауна, поведінка, саморегуляція, симптом «втрати» ілюзії здорової дитини, симптом втрати ідентифікації батьківської ролі.

Миненко А. В.

РОЛЬ РОДИТЕЛЬСКОЙ СЕМЬИ В ФОРМИРОВАНИИ ПОВЕДЕНЧЕСКОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ РЕБЕНКА С СИНДРОМОМ ДАУНА

В статье представлены результаты теоретического анализа и практического изучения особенностей влияния родительской семьи на формирование поведенческой саморегуляции ребёнка с синдромом Дауна. Выделены и описаны ключевые факторы жизнедеятельности семьи ребёнка с синдро-